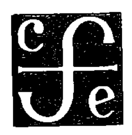
JEAN PIAGET

La formación del símbolo en el niño

Imitación, juego y sueño
Imagen y representación



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA
MÉXICO

Traducción de

José Gutiérrez

Primera edición en francés, 1959
Primera edición en español, 1961
Decimosexta reimpresión, 2004

Piaget, Jean
La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación / Jean Piaget ; trad. de José Gutiérrez. — México : FCE, 1961
402 p. ; 21 × 14 cm — (Colec. Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis)
Título original: La formation du symbole chez l'enfant: Imitation, jeu et rêve. Image et representation
ISBN 968-16-0270-6

1. Niño, Estudio del 2. Simbolismo I. Gutiérrez, José, tr. II. Ser III. t

LC BF723 .S43 P518 Dewey 136.72 P579f

Comentarios y sugerencias: editor@fce.com.mx
Conozca nuestro catálogo: www.fondodeculturaeconomica.com

Título original:
La formation du symbole chez l'enfant; Imitation, jeu et rêve. Image et representation

Carretera Picacho-Ajusco 227; 14200 México, D. F.

ISBN 968-16-0270-6

Impreso en México • *Printed in Mexico*

INTRODUCCIÓN

Las últimas obras que hemos consagrado al desarrollo del pensamiento racional en el niño (*La genèse du nombre* y *Le développement des quantités chez l'enfant*) se han referido a la constitución de los diferentes sistemas operatorios que se ponen en juego en la logización y en la matematización provenientes de lo real, pero no tratan del pensamiento intuitivo o representativo sino, por así decirlo, en una forma negativa. En ellas se intentaba demostrar la insuficiencia de dicho pensamiento y la intervención necesaria de las operaciones propiamente dichas para completarlo y corregirlo. Pero la representación imaginada o intuitiva plantea en sí misma una serie de problemas, los cuales es necesario discutir en función de su propia génesis y no solamente de su inserción final en el cuadro de las operaciones, o más precisamente de las articulaciones progresivas que la transforman poco a poco en pensamiento operatorio y reversible. Se trata pues de volver a trazar los comienzos de la representación y de intentar comprender su funcionamiento específico: solamente entonces podrán aclararse las interrogantes de las relaciones entre la intuición y las operaciones, en el caso en que la primera se prolongue en las segundas, y en los casos, tan numerosos sin duda, en que la representación imaginada conserva su propia vida fuera de las operaciones, como en el juego, la imitación, el pensamiento simbólico, etc.

Antes de analizar la génesis de las operaciones habíamos estudiado la inteligencia sensorio-motora anterior al lenguaje (en *La naissance de l'intelligence* y *La construction du réel chez l'enfant*), es decir: la forma de inteligencia que prepara, en el terreno de la acción elemental, aquello que más tarde serán las operaciones del pensamiento reflejo. Se trata, pues, ahora de intentar establecer el puente entre la actividad sensorio-motora precedente a la representación y las formas operatorias del pensamiento. Debemos retroceder de nuevo a los comienzos del pensamiento representativo y situar su

evolución entre las dos etapas extremas sensorio-motora y operatoria.

Se comprende que, planteados en su más amplio sentido, estos diversos problemas plantearán a su turno el problema del papel del lenguaje. Pero esta cuestión ha sido ya abundantemente estudiada. Por otra parte, nosotros la hemos ya agotado en nuestras dos primeras obras (*Le langage et la pensée chez l'enfant* y *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*) desde el punto de vista de la socialización del pensamiento. Por tanto, no volveremos sobre ella aquí, sino a propósito de los primeros esquemas verbales y de los preconceptos tan característicos del nivel de los dos a los cuatro años. Por el contrario, nos esforzaremos en demostrar que la adquisición del lenguaje está subordinada al ejercicio de una función simbólica que se apoya en el desarrollo de la imitación y del juego, tanto como en el desarrollo de los mecanismos verbales. Los dominios en los cuales estudiaremos los comienzos de la representación en el niño son aquellos en los que los procesos individuales de la vida mental priman sobre los factores colectivos, e insistiremos sobre ello aun en el caso de la imitación, que conduce a la constitución de relaciones interindividuales sin derivar unívocamente. Pero nos limitaremos a los problemas de la génesis de la representación en general, sin abordar la descripción de las representaciones particulares, sino en la medida en que los hechos recaigan sobre este tema al que ya nos hemos referido en nuestras obras anteriores *La représentation du monde chez l'enfant* y *La causalité physique chez l'enfant*.

Así delimitados, los problemas que debemos discutir son sin embargo suficientemente amplios: se trata, en primer lugar —y éste será el objetivo de la primera parte de esta obra— de volver a plantear la génesis de la imitación. Habíamos planteado ya la hipótesis (en *La naissance de l'intelligence*) de que la representación deriva en parte de la imitación misma. En su bello libro *De l'acte à la pensée*, que trata de los mismos problemas que abordaremos enseguida, Wallon sostiene un punto de vista análogo; es ésta una razón más para estudiar otra vez el mismo problema a la luz de los hechos encontrados en nuestros propios niños. Sin embargo, lejos

de poder adoptar todas las tesis de Wallon, nos veremos obligados a contradecirlo a menudo.

Pero la imitación no constituye sino una de las fuentes de la representación, a la cual aporta sus "significantes" imaginados. Por otra parte, y desde el punto de vista de las significaciones, se puede considerar el juego como el conducto de la acción a la representación, en la medida en que evoluciona de su forma inicial de ejercicio sensorio-motor a su forma secundaria de juego simbólico o juego de imaginación. Sobre este mismo terreno de la evolución del juego, los procesos asimilativos característicos de los comienzos de la representación individual revisten sin duda su forma más importante.

La parte segunda y más larga de esta obra la dedicaremos al estudio del juego y los fenómenos que le son conexos. Comenzaremos por el nacimiento del juego en el primer año, a título de introducción al estudio del símbolo; no volveremos sino como repaso al problema de los juegos de reglas, de los cuales un ejemplo particular (el juego de canicas) ha sido ampliamente analizado en *Le jugement moral chez l'enfant*. Así pues será esencial para nosotros el juego simbólico, y respecto de él nos veremos obligados incluso a extender la discusión hasta la cuestión del simbolismo "inconsciente" y del "pensamiento simbólico" en general, en el sentido de los psicoanalistas, desde Freud hasta Silberer, desde Adler hasta Jung.

Entonces, cuando los problemas de la imitación, del juego y del pensamiento simbólico "inconsciente" hayan sido discutidos, podremos, en una tercera y última parte, situar los comienzos de la representación cognoscitiva en este conjunto y extraer las conclusiones a que nos hayan conducido estos análisis previos en lo que concierne al mecanismo de la actividad representativa o de la función simbólica.

Las tesis que vamos a intentar desarrollar en este volumen son principalmente dos: La primera es la de que, sobre el terreno del juego y de la imitación, se puede seguir de una manera continua el paso de la asimilación y de la acomodación sensorio-motora (dos procesos que nos han parecido esenciales en la constitución de las formas primitivas y preverba-

les de la inteligencia) a la asimilación y la acomodación mentales que caracterizan los comienzos de la representación. La representación comienza cuando, simultáneamente, hay diferenciación y coordinación entre significantes y significados. Ahora bien, los primeros significantes diferenciados los aportan la imitación y su derivado, la imagen mental, que prolongan la acomodación a los objetivos exteriores. En cuanto a las significaciones mismas, las aporta la asimilación, que prima en el juego y se equilibra con la acomodación en la representación adaptada. Después de haberse disociado progresivamente sobre el plan sensorio-motor y de haberse desarrollado hasta el punto de poder sobrepasar el pesente inmediato, la asimilación y la acomodación se apoyan finalmente la una sobre la otra, en una conjunción que es el resultado necesario de este propio desarrollo: esta conjunción entre la imitación, efectiva o mental, de un modelo ausente, y las significaciones aportadas por las diversas formas de asimilación, permite la constitución de la función simbólica. Es entonces cuando la adquisición del lenguaje, o sistema de signos colectivos, se hace posible y gracias al conjunto de símbolos individuales, lo mismo que al de esos signos, los esquemas sensorio-motores llegan a transformarse en conceptos o a conjugarse con conceptos nuevos. Nuestra primera tesis —prolongando la de *La naissance de l'intelligence*— será, pues, la de que la continuidad funcional entre el sensorio-motor y el representativo continúan orientando la constitución de las estructuras sucesivas. Ahora bien, esta suposición no es gratuita: "Por mucho que acaricie esta progresión —nos objeta Wallon—, Piaget no ha podido hacer otra cosa que introducir dos términos que no están contenidos en los esquemas motores: el espíritu y el símbolo".[1] Intentaremos pues, contra esta apreciación, demostrar cómo el símbolo está preparado por el esquematismo pre-representativo; en cuanto al espíritu, proviene sin duda de él mismo.

Nuestra segunda tesis es la de la interacción de las diversas formas de representación. Hay representación cuando se imita un modelo ausente. La hay en el juego simbólico, en la

1. *De l'acte à la pensée*, p. 45.

imaginación y hasta en el sueño. En fin, el sistema de conceptos y de relaciones lógicas supone la representación, tanto bajo sus formas operatorias como intuitivas. ¿Cuáles son, pues, los elementos comunes a estas diversas representaciones para que se pueda incluso sostener que poseen mecanismos parecidos? La psicología asociacionista clásica resolvía fácilmente el problema derivando todas las representaciones de una realidad única y simple: la imagen, continuación directa de la sensación; pero la imagen en sí misma plantea un problema, puesto que, lejos de prolongar inmediatamente la percepción como tal, no parece intervenir en la vida mental antes del segundo año, y se trata de comprender cómo. Además no es sino un significante o un símbolo, y para comprender su papel es necesario precisamente estudiar las relaciones entre los diversos significantes y las diversas significaciones; en resumen, estudiar por entero la actividad representativa.

Otra forma de resolver todos los problemas consiste en apelar a la vida social. Después de haber intentado explicar las formas elementales de la vida mental, de la emoción al nivel "proyectivo" y de "la inteligencia de las situaciones" por la intervención, en escalas sucesivas, de sistemas fisiológicos, integrando cada uno a los precedentes, pero sin una secuencia funcional, Wallon recurre, para dar cuenta de la representación, a factores sociales tales como el mito, el lenguaje y las formas superiores de imitación. Pero la cuestión que se plantea entonces es la de saber por qué y cómo el niño experimenta en tales momentos precisos la influencia de estas o aquellas relaciones sociales: cómo y por qué el lenguaje se adquiere a una cierta edad y no a otra, según un cierto orden y no según otro y no transforma el pensamiento sino en la medida en que éste se encuentra apto para dejarse transformar. Por lo tanto, no es a la "vida social" en bloque a la que debe apelar la psicología, sino a una serie de relaciones que se establecen, según todas las combinaciones posibles, entre individuos de distintos niveles de desarrollo mental y en función de tipos diferentes de interacción (cooperación, imitación, discusión, obligación, etc.).

En su última obra, Wallon nos reprocha el menospreciar el papel de la vida social en la génesis de la representación:

"Reduce todo —dice de mi libro— a los factores puramente individuales de la motricidad de los poderes, tales como el uso del símbolo y de la expresión del pensamiento, que no pueden pertenecer sino solamente a un ser esencialmente social, y limita de manera inadmisible los fundamentos de la vida mental" (*Ibid.*). Ahora bien, esta objeción es tanto más impresionante cuanto que, en un texto anterior,[2] Wallon nos acusaba exactamente de lo contrario y quería que el progreso del pensamiento lógico explicara el de la cooperación social, mientras que nos adjudicaba la opinión inversa. Habíamos estado de acuerdo con él en que los factores sociales no explican nada por sí mismos, por mucho que su intervención sea necesaria en el desarrollo de la razón. Fieles al mismo punto de vista, le respondemos hoy que, si con toda evidencia, la vida social juega un papel esencial en la elaboración del concepto y de los esquemas representativos ligados a la expresión verbal, no explica por sí sola los comienzos de la imagen o del símbolo, tales como se los observa en la imitación dirigida o en los primeros juegos imaginativos de niños de un año. Aun más, ningún sociólogo hasta el momento ha emprendido la tarea de demostrarnos el origen social de los símbolos "anatómicos" inconscientes que se encuentran en el sueño, ni de las imágenes del duermevela.

Por lo tanto, discutiremos en esta obra el problema de la función simbólica en sí misma, en lo que tiene de mecanismo común a los diferentes sistemas de representaciones y como mecanismo individual cuya existencia previa es necesaria para hacer posible las interacciones del pensamiento entre los individuos y, por consecuencia, la constitución o la adquisición de las significaciones colectivas. Esto no implica, de ninguna manera, que pongamos en duda su naturaleza social; al contrario, hemos intentado constantemente demostrar que la razón supone la cooperación y la reciprocidad. Pero el hecho social es para nosotros un hecho que se debe explicar, y no invocar a título de causa extra-psicológica. Por eso nos parece que el estudio de la función simbólica debe referirse a todas las formas iniciales de representación, de imitación y de

2 "Les trois systèmes de la pensée de l'enfant", *Bull. Soc. Franç. de Philos.*, año 28, núm. 4, Colin, 1928. (Véase la intervención de Wallon.)

símbolo lúdico u onírico, al esquema verbal y a la estructura pre-conceptual elemental. Solamente entonces la unidad funcional del desarrollo que conduce de la inteligencia sensorio-motora a la inteligencia operatoria aparecerá a través de las estructuras sucesivas, tanto individuales como sociales: en efecto, el equilibrio progresivo entre la asimilación de las cosas a la actividad propia y la acomodación de ésta a aquéllas da por resultado la reversibilidad que caracteriza estas acciones interiorizadas, cuales son las operaciones de la razón; mientras que la primacía de la acomodación distingue la imitación y la imagen, y que la de la asimilación explica el juego y el símbolo "inconsciente".[3]

[3] En prensa este volumen, recibimos de Wallon su bella obra sobre *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Lamentamos no haber podido tener en cuenta que Wallon reemprendería en este nuevo estudio el análisis de los problemas que nosotros nos habíamos planteado antes y, por tanto, que estaríamos de acuerdo sobre gran número de puntos esenciales.

Primera Parte

LA GÉNESIS DE LA IMITACIÓN

Como lo establece P. Guillaume en un libro que ha vuelto a plantear el problema, la imitación no reposa sobre ninguna técnica instintiva o hereditaria: el niño aprende a imitar y esta adquisición plantea, lo mismo que cualquier otra, todos los problemas relativos a la construcción sensorio-motora y mental. Esta conclusión seguiría siendo cierta aun si la tendencia a imitar comportara un componente transmitido por herencia, puesto que una cosa es una tendencia y otra es la técnica que le permite desarrollarse.

Iremos aún más lejos: consideraremos la imitación preverbal del niño como una de las manifestaciones de su inteligencia. Al seguir paso a paso la formación de la imitación durante los dos primeros años, impresiona la actividad que ella manifiesta: no tiene nada, durante este período, de "automática" o de "involuntaria" (en el sentido de no intencional); por el contrario, demuestra muy pronto coordinaciones inteligentes, tanto en el aprendizaje de los medios que emplea cuanto en sus fines mismos. Aun más, existe, como lo veremos, una estrecha conexión entre los estadios de la imitación y los seis estadios que hemos distinguido antes en el desarrollo de la inteligencia sensorio-motora[1] hasta el punto de que nos serviremos de este esquema para describir los hechos que se analizarán a continuación.

En este caso, se puede concebir la interpretación siguiente: la inteligencia sensorio-motora aparece como el desarrollo de una actividad asimiladora que tiende a incorporar los objetos exteriores a sus esquemas, acomodando éstos a aquéllos. En la medida en que se busca un equilibrio estable entre la asimilación y la acomodación, se puede, pues, hablar de adaptación propiamente inteligente. Pero en la medida en que los objetos exteriores modifican los esquemas de acción de un sujeto sin que éste utilice directamente estos objetos, o dicho de otra manera, en la medida en que la acomodación esté primero que la asimilación, la actividad se emprende en la dirección de la imitación: ésta constituiría así el simple prolongamien-

1 Ver *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (que en adelante se indicará por las letras *N. I.*) y *La construction du reél chez l'enfant* (que llamaremos *C. R.*).

to de los movimientos de acomodación, y se comprende su parentesco estrecho con el acto de la inteligencia de la cual no vendría a ser sino un aspecto diferenciado o una parte momentáneamente separada. Inversamente, veremos enseguida que, cuando la asimilación está primero que la acomodación, la actividad del sujeto se orienta por medio de ésta en el sentido del juego, que viene a constituir como un eco de la imitación.

Se comprenderá desde ahora por qué el problema de la imitación conduce al de la representación: en la medida en que ésta constituya una imagen del objeto (esto sería y nada más), se la puede concebir como una especie de imitación interiorizada, es decir como un prolongamiento de la acomodación. En cuanto al simbolismo de la imaginación, no hay ninguna dificultad para comprenderlo puesto que se apoya sobre el del juego. Por esto es necesario seguir paso a paso los progresos de la imitación, posteriormente los del juego, para llegar, en el momento dado, a los mecanismos formadores de la representación simbólica.

I. LOS TRES PRIMEROS ESTADIOS: AUSENCIA DE IMITACIÓN, IMITACIÓN ESPORÁDICA Y COMIENZO DE LA IMITACIÓN SISTEMÁTICA

¿En qué momento del desarrollo comienza la imitación? Los autores difieren al respecto; sirva esto para demostrar las dificultades para establecer un corte neto entre la imitación propiamente representativa y sus múltiples formas preparatorias (ecocinesia), etc. Wallon llega incluso a decir, en *De l'acte à la pensée* (p. 157), que "la imitación no aparece antes de la segunda mitad del segundo año", opinión admisible en la hipótesis de una evolución mental por escalones discontinuos, pero que implica una solución previa del problema en el sentido de una oposición absoluta entre la facultad representativa y el sensorio-motor. En realidad, aun si se llegase arbitrariamente a relacionar los diversos estadios de la vida mental con etapas neurológicas (lo que constituye una tarea digna de respeto, pero a propósito de la cual la historia de las teorías psicofisiológicas nos enseña que es necesaria alguna prudencia), quedaría siempre el problema de que a la discontinuidad relativa de las estructuras correspondería una cierta continuidad funcional, puesto que cada una de ellas prepara las siguientes utilizando las precedentes. No es ninguna explicación la de comprobar la sucesión de funciones psiconeurológicas superpuestas, ni aun precisando cómo cada una se integra a las precedentes; a este punto de vista clínico el psicólogo deseoso de aprovechar las enseñanzas de la embriología experimental no puede sino oponer el de una comparación más completa entre la psicogénesis y la organogénesis: los diversos estadios que la embriología describe en la construcción de un cuerpo vivo no se caracterizan por una sucesión solamente de estructuras diferentes y discontinuas, sino también por una dinámica cuyo funcionamiento requiere a la vez la continuidad y una cierta dirección; no se puede concebir esta última sino como una tendencia al equilibrio o un estado de perfeccionamiento del crecimiento.[1]

[1] "En embriología —dice, por ejemplo, Brachet— se debe tener siempre presente el valor de la palabra *desarrollo*; dicha palabra significa que todas las formas

Por eso, al estudiar el nacimiento de la inteligencia, nos remontamos hasta el reflejo (ver *N. I.*) para continuar desde allí, sin practicar cortes arbitrarios, el estudio de la actividad asimiladora que desemboca en la organización de los esquemas finales, puesto que solamente un principio de continuidad funcional permite interpretar la diversidad indefinida de las estructuras. Por lo tanto, si llamamos imitación al acto por el cual se reproduce un modelo (lo cual no implica en absoluto la representación de este modelo, puesto que él puede ser simplemente percibido) nos enfrentamos a la obligación de seguir paso a paso, según los mismos estadios de las actividades sensorio-motoras en general, todas las conductas que pueden desembocar en este resultado, a partir de los reflejos.

1. El primer estadio: La preparación refleja

La reproducción de un modelo parece implicar un elemento de experiencia: por esto parece que se debiera excluir la imitación, por definición, del nivel de los reflejos puros. Pero tanta gente ha creído en una herencia de la imitación (como técnica y no solamente como tendencia), que vale la pena examinar la cuestión. Vamos a los hechos registrados en nuestros propios niños: [2]

Observación primera: T. es despertado por los niños vecinos de cuna la noche siguiente a su nacimiento y se pone a llorar a coro con ellos. A los tres días, estando en un estado de somnolencia sin dormirse, otro de los niños se pone a gritar; entonces, él también llora. Al cuarto y al sexto día se pone a gemir, y más tarde comienza a llorar realmente cuando yo intento imitar sus gemidos; en cambio un simple silbido o gritos cualesquiera provenientes de otros lados no desencadenan ninguna reacción.

Estas observaciones banales se pueden interpretar de dos maneras, pero ninguna de las dos nos permite hablar todavía de imitación: es posible, primero, que los llantos de sus vecinos despierten realmente al recién nacido y le molesten sin

y todos los órganos se construyen por una serie lenta y progresiva de complicaciones, las que se encadenan estrechamente y no se detienen sino cuando el estado adulto es alcanzado." *La vie créatrice des formes*, Alcan, 1927, p. 171.

[2] J = Juanita, L = Luciana y T = Lorenzo.

que establezca relación entre los ruidos que oye y los suyos propios, mientras que un silbido o un grito lo dejan indiferente. Pero puede suceder también que los llantos sean engendrados por su repetición misma, gracias a una especie de "ejercicio reflejo", análogo al que hemos determinado en el caso de la succión (*N. I.*, cap. I), pero reforzado por intermedio de la audición (es decir, de la audición de los sonidos emitidos). En este segundo caso, el grito de los otros niños reforzaría el reflejo vocal por confusión con sus propios sonidos.

En uno y otro caso se ve que no habría imitación propiamente dicha, sino un simple desencadenamiento reflejo por un excitante externo. Sin embargo, podríamos comenzar a hablar de imitación si los mecanismos reflejos, sin engendrar en sí mismos ninguna imitación, provocaran algún proceso que hiciera posible la imitación en el curso de estadios sucesivos: en la medida en que el reflejo conduzca a repeticiones cuya duración se extienda hasta más allá de la excitación inicial (por ejemplo la succión en el vacío, etc.); o sea, por medio de una asimilación funcional, este ejercicio, sin constituir aún una adquisición en función de la experiencia exterior, la hará posible por medio de los primeros condicionamientos. La transición es tan insensible, que es muy difícil saber, en el caso de esta primera observación, si se trata de un comienzo de condicionamiento o no; pero si la segunda interpretación es correcta, es decir, si los llantos oídos refuerzan los propios llantos del niño, por confusión o indiferenciación, se verá apuntar el momento en que el ejercicio reflejo dará lugar a una asimilación reproductiva por incorporación de elementos exteriores al esquema reflejo mismo: entonces serán posibles las primeras imitaciones.

2. El segundo estadio: Imitación esporádica

El segundo estadio se caracteriza precisamente por el hecho de que los esquemas reflejos comienzan a asimilar ciertos elementos exteriores y a ampliarse en función de una experiencia adquirida, bajo la forma de reacciones circulares "diferenciadas". Por ejemplo: en el terreno de la succión, el esquema reflejo se enriquece por medio de gestos nuevos, tales

como introducir sistemáticamente el pulgar en la boca. Sucede lo mismo cuando los gritos reflejos se diferencian en gemidos o en vocalizaciones; cuando la dicción alcanza hasta las acomodaciones de los objetos, etc. Ahora bien, precisamente en la medida en que los esquemas, al incorporar de esta suerte nuevos elementos, son susceptibles de prolongarse en la imitación, los modelos propuestos aparecen como idénticos: efectivamente, la acomodación a los nuevos datos es pareja, durante este segundo estadio, con la posibilidad de encontrar de nuevo éstos por medio de la asimilación reproductiva. En la medida en que el niño acomoda su oído y su fonación a un nuevo sonido, diferenciando sus gemidos, es capaz de reproducirlos por reacciones circulares. Por lo tanto, bastará que el sujeto oiga el ruido en cuestión, aunque no sea él quien acaba de emitirlo, para que el sonido sea asimilado al esquema correspondiente y la acomodación del esquema a este dato se prolongue en imitación. Así pues, son necesarias dos condiciones para que aparezca la imitación: que los esquemas sean susceptibles de diferenciación frente a los datos de la experiencia, y que el modelo sea percibido por el niño como análogo a los resultados por los cuales llega por sí mismo; o sea, que el modelo sea asimilado a un esquema circular ya adquirido.

Del segundo mes en adelante es posible llenar estas dos condiciones en el caso de la fonación:

Observación segunda: T., a la edad de un mes y cuatro días, permanece bien despierto mirando frente a él, inmóvil y silencioso; cuando L., de cuatro años, llora, y a la tercera vez que se produce este llanto, se desencadena el suyo. Esta reacción es bien diferente de la observación primera: en efecto, inmediatamente que L. deja de llorar él también se detiene; parece pues, que hay un contagio claro y no tan sólo un desencadenamiento reflejo por un excitante adecuado.

Al mes y nueve días, T., sostiene por primera vez, por reacción circular, un gemido que en general precede a sus llantos. Lo imito entonces, en el momento en que su gemido acaba de convertirse en llanto y deja de llorar, para volver a su sonido anterior.[3]

Al mes y veintidós días, emite algunos sonidos espontáneos como "e", "i", etc.; parece que estos sonidos se refuerzan con o sin una

[3] Esta observación confirma la de C. W. Valentine sobre B, al mes y un día: imitación mutua de gemido. Ver *British Journal of Psychology*, XXI, p. 108, 1930.

sonrisa —cuando se reproducen delante de él inmediatamente después que los ha emitido. La misma comprobación se verifica al mes y veintitrés días y al mes y treinta días.

A los 0; 2 (11) (en adelante indicaremos en esta forma la edad en años, meses y días), después de que ha emitido sílabas como "la" "de", etc. las reproduzco: entonces él las repite siete de nueve veces, en una forma clara. El mismo día reproduzco los sonidos que le son habituales, pero sin que los haya pronunciado desde hace media hora: sonríe silenciosamente y se pone después a ronronear, dejando de sonreír. No reproduce cada sonido por sí mismo, pero emite sonidos bajo la influencia de mi voz hasta que yo llego a los que le son conocidos.

A los 0; 2 (14) escucha atentamente —pero sin emitir ningún sonido— las voces de un grupo de niñas. Pero desde que yo emito algunos sonidos parecidos a los suyos se pone a cantar.

A los 0; 2 (17) me imita tan pronto como yo emito sonidos idénticos a los suyos (como "ar") o aun cuando tan sólo mis entonaciones le recuerdan las suyas. Me imita aun cuando no haya cantado inmediatamente antes: esboza una sonrisa, después hace un esfuerzo con la boca abierta (permaneciendo en silencio) y por fin emite tan sólo un sonido; tal comportamiento indica claramente la existencia de una búsqueda de la imitación propiamente dicha.

A los 0; 2 (25) hago "a" frente a él: largo esfuerzo impotente con la boca abierta, y después ligero sonido. Finalmente, una sonrisa y la imitación del sonido.

En resumen: en T., a partir de los 0; 1 (4), ha aparecido una especie de contagio vocal que se prolonga en una excitación mutua global y más tarde, a los 0; 2 (17) y a los 0; 2 (25) en un esfuerzo de imitación claramente diferenciada. Pero, desde aquí hasta el final del período, dicha imitación no se desarrolla; la imitación mutua subsiste sola y esporádicamente se presenta un intento de reproducir tal o cual sonido particular emitido espontáneamente poco antes de la experiencia.

Observación tercera: En J., el contagio vocal parece no comenzar hasta la segunda mitad del segundo mes: a los 0; 1 (20) y a los 0; 1 (27), por ejemplo, encuentro explosiones vocales en respuesta a la voz de la madre. A los 0; 2 (3) observo unas veinte veces la misma respuesta y a los 0; 2 (4) reproduce algunos sonidos particulares que ha emitido espontáneamente poco antes. Después, se produce en ella una especie de periodo de latencia (con mayor intensidad aún que en T.) durante el cual continúa presentando el contagio vocal y a veces la imitación mutua, pero sin esfuerzo de imitación de los sonidos particulares. A los 0; 5 (5) noto que J. responde a la voz sin imitar el sonido especializado que oye.

A los 0; 5 (12) J. permanece silenciosa cuando yo digo "ra" dos o tres veces: me mira con atención y después bruscamente se pone a

cantar sin imitar el sonido en sí mismo. Las mismas observaciones a los 0; 6 (0), a los 0; 6 (6), a los 0; 6 (16), etc. A los 0; 6 (25) comienza una fase de imitación mucho más sistemática.

Observación cuarta: L. emite espontáneamente el sonido "ra" desde los 0; 1 (21), pero no reacciona al comienzo cuando yo lo reproduzco. A los 0; 1 (24), cuando yo hago "aa" en una forma prolongada, emite dos veces un sonido análogo, después de un cuarto de hora de haber estado en silencio.

A los 0; 1 (25) me mira cuando yo hago "aaa, aaa, ra, ra, aa", etc. Observo algunos movimientos de su boca, no de succión sino de vocalización. Por dos veces consigue sonidos muy vagos, sin imitación propiamente dicha, pero con contagio vocal evidente. A los 0; 1 (26), cuando yo digo "ra" responde con una especie de gruñido "rr": ocho veces la prueba es positiva y tres negativa. Durante los intervalos no dice nada. La misma observación a la mañana siguiente a los 0; 2 (2), etcétera. A los 0; 3 (5) observo una diferenciación en su risa, en forma de algunos sonidos graves y bajos. Los imito: responde reproduciéndolos muy lentamente, sólo cuando no los ha emitido inmediatamente antes. A los 0; 3 (24) imita "aa" y vagamente "ar" en las mismas circunstancias, es decir: cuando hay imitación mutua.

Nada de nuevo hasta 0; 5.

Tres rasgos parecen definir esta imitación vocal naciente, característica del segundo estadio: en primer lugar, hay contagio vocal neto cuando el sujeto es capaz de reacciones circulares relativas a la fonación. Dicho en otra forma, la voz de otro excita la voz del niño, así se trate de llanto o se trate de sonidos cualesquiera; en el primer caso el contagio es casi automático, dada sin duda la emoción concomitante al gesto vocal; en el segundo, por el contrario, el contagio depende de dos condiciones restrictivas: la voz del otro, para excitar la del infante, debe reproducir ciertos sonidos familiares ya emitidos por el niño, o algunas de sus entonaciones, etc., sin que por lo demás el sujeto de experimentación se constriña a imitar estos sonidos en sí mismos en todas sus particularidades; además es necesario que el niño se interese en los sonidos que oye, puesto que el contagio no tiene nada de automático sino que se presenta como una especie de reacción circular con sus caracteres de espontaneidad. En resumen: el contagio vocal no es sino una excitación de la voz del niño por la de otro, sin imitación precisa de los sonidos que oye.

En segundo lugar, hay imitación mutua, con un rasgo de

imitación precisa cuando el experimentador imita al niño en el momento que está repitiendo tal o cual sonido particular: en este caso, el sujeto redobla sus esfuerzos y, excitado por la voz de otro, imita a su turno el sonido imitado por el experimentador. Se comprende que en tal caso (por ejemplo, D. a los 0; 2 (11) repetía "la" y "le" después de haber emitido estos sonidos espontáneamente al comienzo de la experiencia) la imitación es precisa en la medida que el experimentador imita al niño mismo: este último no hace, pues, ningún esfuerzo para adaptarse al sonido, sino simplemente para conservar el que emitía antes, y la imitación prolonga, sin agregar nada, la reacción circular.

En tercer lugar, esporádicamente sucede que el niño imita con una precisión relativa un sonido conocido (es decir, un sonido que él ha descubierto ya espontáneamente) sin haberlo emitido antes. Por ejemplo D., a los 0; 2 (17), imita el sonido "ar" sin ejercicio previo y hace un esfuerzo para adaptarse. Pero durante este estadio este comportamiento es excepcional y episódico. Regularmente el niño que pasa por este estadio no intenta jamás imitar un sonido nuevo como tal.

¿Qué se puede concluir de estos hechos? Citando observaciones análogas hechas desde el final del segundo mes, Guillaume dice: "Si se exceptúan hechos de un carácter completamente excepcional, en los cinco primeros meses no hay ninguna muestra de imitación." Tales son los siguientes: durante dos semanas, de los 0; 2 (11) a los 0; 2 (26), uno de sus niños imitó los principales sonidos que le son familiares ("gue", "pu", "rre"). Stern presenta un hecho análogo a los dos meses; Ferreti a los tres, y diez ejemplos a los tres y cuatro meses, etc. Fácilmente se puede rehusar el llamar imitación a la simple excitación de la voz por la de otro, pero la cuestión que se plantea es la de saber si, como parece indicarlo Guillaume, hay una discontinuidad entre esta conducta y la imitación propiamente dicha, o si la continuidad es relativa. En la explicación fundada sobre los mecanismos de trasferencia, en la cual ha pensado a menudo este autor, es legítimo admitir la discontinuidad. Pero, de manera indiscutible, si la imitación prolonga la asimilación reproductiva limitándose a desarrollar siempre el elemento de acomodación inherente a

las reacciones circulares, el contagio vocal es el comienzo de la imitación fónica: todos los intermediarios necesarios nos parecen presentarse entre los hechos precedentes y los de los estadios ulteriores.

Por lo que se refiere a la visión, algunos hechos parecen mostrar desde este estadio un comienzo de la imitación: se trata de las conductas por medio de las cuales el niño prolonga sus movimientos de acomodación a los desplazamientos del rostro de otro:

Observación quinta: L., a los 0; 1 (26), vuelve la cabeza espontáneamente a un lado y otro. A los 0; 1 (27), mira mi figura cuando inclino rápidamente la cabeza de la derecha hacia la izquierda: reproduce inmediatamente este gesto tres veces consecutivas. Nuevamente, repite mejor el ejercicio después de una pausa: vuelve a hacerlo y, cosa notable, reproduce este movimiento con mucha más nitidez cuando he terminado el mío que durante la percepción.

Repito la experiencia los días siguientes y el resultado es constantemente el mismo. A los 0; 2 (2), en particular, prolonga claramente y cada vez el movimiento percibido. La tarde del mismo día se comporta en la misma forma frente a un movimiento diferente: yo bajo y levanto la cabeza (hacia delante y ya no lateralmente) y ella me sigue con los ojos mientras me muevo, con un ligero movimiento de cabeza primero, y después, cuando interrumpo, reproduce mi movimiento marcándolo mucho más definidamente. Sucede como si durante la percepción se limitara a acomodar los movimientos de los ojos y la cabeza al movimiento percibido y como si después de la percepción su acomodación se prolongara en una imitación definida.

Pero no se trata de una pura acomodación perceptivo-motora puesto que, precisamente enseguida del hecho precedente, L. continúa bajando y levantando la cabeza cuando yo comienzo a moverla lateralmente: permanece inmóvil mirándome, mientras que me muevo lateralmente y luego, cuando interrumpo el movimiento, balancea la cabeza verticalmente. A los 0; (16), L. diferencia claramente los dos movimientos. Estando en los brazos de su madre, sostenida en posición vertical, frente a mí, intento la experiencia moviendo la cabeza de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba; L., permanece inmóvil durante la percepción, salvo ligeros movimientos que hace para seguir con la mirada mis propios desplazamientos; tan pronto me interrumpo, reproduce claramente el movimiento y en el mismo sentido. Después, muevo la cabeza de izquierda a derecha y viceversa: L. desplaza muy tenuemente la cabeza durante la percepción y después, inmediatamente que me detengo, reproduce mi movimiento en el sentido indi-

cado. Su madre, que la sostenía, sintió con claridad la diferencia de los movimientos de la espina dorsal y de los músculos.

Las mismas reacciones diferenciadas se presentan a los 0; 2 (20), a los 0; 2 (24), etc.

Anoto la misma experiencia a los 0; 3 (18), a los 0; 3 (30) y en el curso del estadio siguiente.

Observación sexta: Las reacciones de T., me parecieron más indecisas al comienzo, pero se precisaron a los 0; 3.

A los 0; 1 (30), balanceo frente a él la cabeza de izquierda a derecha haciendo "ta, ta, ta, ta" (dos veces a la derecha y dos veces a la izquierda). Me mira con mucha atención y sigue mi movimiento; cuando termino, emite sonriendo algunos sonidos y luego él mismo ejecuta algunos movimientos de cabeza que prolongan la acomodación. Pero la cuestión no es muy clara, puesto que, cuando deja un objeto, ejecuta en general por sí mismo movimientos espontáneos análogos.

Todo lo que se puede decir (y repetí la experiencia varios días después) es que parece mover la cabeza después de que yo balanceo la mía.

A los 0; 2 (7), la imitación de los movimientos laterales parece más clara: me mira y me sigue con los ojos; luego sonríe; luego balancea su cabeza en forma muy definida. La misma reacción se presenta a los 0; 2 (23).

A los 0; 3 (1), desplazo la mano horizontalmente frente a los ojos de T.: la sigue con la mirada, luego, cuando me detengo, continúa el movimiento girando su cabeza lateralmente. La misma reacción se repite con un juguete.

A los 0; 3 (4), T., está en los brazos de su madre y se mantiene recto e inmóvil; inclino la cabeza a la derecha y a la izquierda y él me sigue con la mirada, con ligeros movimientos y luego, cuando interrumpo, me imita francamente. Durante los días siguientes, la reacción se reproduce. A partir de los 0; 3 (21), en particular, T., mueve la cabeza tan pronto muevo la mía o balanceo las manos; en adelante este gesto, cada vez más frecuente, se convierte en el procedimiento escogido para agarrar los juguetes que están colgados sobre su cabeza (tercer estadio).

Tal comportamiento, particularmente definido en él, sirve perfectamente para hacernos comprender la naturaleza de lo que es la imitación en sus comienzos: el prolongamiento de la acomodación en el seno de reacciones circulares ya establecidas, es decir, de actividades complejas de asimilación y de acomodación reunidas.

En efecto, como se recuerda, toda conducta perceptiva inicial (visual, auditiva, etc.) se nos mostró (*N. I.*, cap. II) no

como un acto simple, sino como una actividad asimilativa susceptible de ejercicio o de repetición y por lo tanto de reconocimiento y generalización. La acomodación de los órganos de los sentidos al objetivo y de los movimientos de estos órganos a los de las cosas no podría por tanto constituir, si es así, un primer dato, pero es por lo menos correlativa con la asimilación del objeto a la actividad misma del sujeto.[4] Por esto, el sujeto y el objeto comienzan a ser uno, desde el punto de la conciencia primitiva que no distingue para nada lo que pertenece al uno y lo que resulta del otro.

Desde entonces, toda acomodación a los datos exteriores tiende a repetirse, puesto que esta repetición del acto entero constituye la reacción circular primaria indiferenciada de la asimilación reproductiva misma, dado que la acomodación sobrepasa el nivel del puro reflejo para tener en cuenta la experiencia. En las circunstancias ordinarias, es decir cuando la actividad del objeto no implica por convergencia especial la del sujeto, esta tendencia a la repetición se manifiesta simplemente bajo la forma de una necesidad de emprender la percepción, pero cesa con (o poco después de) la desaparición del objeto o del espectáculo percibido. Pero cuando, por excepción, el objeto mismo responde a la actividad asimiladora del sujeto o la sostiene desde el exterior, la acomodación del objeto se prolonga más allá de la percepción y es precisamente este fenómeno el que constituye el comienzo de la imitación; pero esto es lo que sucede con la convergencia entre la voz de otro y la fonación propia que la sostiene, como se acaba de comprobar.

Pero si el ejemplo de la fonación nos ha permitido simplemente comprobar el hecho, el de la visión de los movimientos de la figura de otro nos permite analizar el mecanismo. Efectivamente, en este caso el niño, para seguir los movimientos de la persona a quien mira, está obligado a hacer exactamente los mismos movimientos de cabeza que los del modelo (y esto mucho antes de saber que existe un parecido entre el rostro de los otros y el suyo). De ahí en adelante para conservar su percepción de los movimientos del otro (es decir para conti-

[4] Es un mecanismo que V. Weizsäcker ha llamado *Der Gestaltkreis* (el círculo estructurado).

nuar viendo la figura de otro que se desplaza), le basta con reproducir sus propios movimientos de acomodación: tan pronto mueve la cabeza, comprueba que la del otro parece balancearse de nuevo. Esta imitación no tiene por lo demás nada de específico con relación al rostro del otro, puesto que los movimientos de la mano, de un juguete, etc., desencadenan la misma reacción; es pues el movimiento como tal, como es percibido visualmente, el que es imitado aquí y no solamente los movimientos de la cabeza.

Así pues, la imitación naciente aparece, en este ejemplo, como la prolongación de los movimientos de acomodación, y es claro que éstos forman parte de una reacción circular ya constituida o de una actividad asimilativa global.

Ahora bien, por lo que se refiere a la fonación examinada precedentemente, el fenómeno es exactamente el mismo, salvo en lo que concierne al contenido de la percepción que se trata de conservar. Cuando el niño gime o canta, percibe un sonido que desea sostener o repetir y como esta percepción forma parte de un esquema global de asimilación a la vez fónico y auditivo (en el momento en que, debido a la experiencia, la voz se coordina al oído, la reacción primaria sobrepasa al simple reflejo vocal), el sujeto llega a reproducir este sonido y la acomodación auditiva a la voz propia depende de la asimilación vocal reproductiva. De allí en adelante, el niño oye en el otro sonidos análogos a los que sabe emitir por sí mismo, y la acomodación a estos sonidos es inseparable de un esquema de asimilación ya preparado y que pone en actividad este esquema y por lo tanto la imitación.

En el caso de la fonación, como en el de la visión, el modelo al cual se acomoda el niño es asimilado a un esquema conocido y es éste el que permite a la acomodación prolongarse en imitación. La acomodación y la asimilación están tan poco diferenciadas en este estado, que la imitación podría ser concebida como derivada tanto de la segunda como de la primera. Pero, como lo veremos a continuación, la imitación de los modelos nuevos desarrolla cada vez más la acomodación en sí misma.

Así pues, sólo cuando la imitación queda limitada a la

reproducción de sonidos o gestos ya ejecutados espontáneamente por el niño es cuando la distinción es grosera.

Un tercer ejemplo confirmará estas primeras hipótesis: el de la *prehensión.* Si las interpretaciones que anteceden son verdaderas debemos esperar, efectivamente, que toda nueva coordinación o reacción circular recientemente adquirida implique alguna imitación, en la medida que los movimientos de otro pueden ser asimilados por analogía global a los que son percibidos sobre el propio cuerpo. Ahora bien: es exactamente esto lo que sucede en el terreno de la prehensión: cuando, durante la tercera de las cinco etapas que hemos diferenciado en el aprendizaje de la prehensión (*N. I.*, cap. II, ap. 4), el niño puede ya coordinar los movimientos de las manos con su visión, adquiere inmediatamente el poder de imitar algunos movimientos de las manos del experimentador, por asimilación con los de las suyas propias:

Observación séptima: Ya vimos (*N. I.* observación 74) cómo T., a partir de los 0; 3 (3), empezó a tomarme las manos con sus manos, sin duda porque asimilaba mi mano a la suya y tenía la costumbre de tomarse las manos en el interior de su campo visual. Esta interpretación pudo parecer audaz en la medida que son desproporcionadas la apariencia visual de la mano de otro y la de la mano de un niño de tres meses; sin embargo, a partir de los 0; 3 (4), puede establecer en T. la existencia de una imitación de los desplazamientos de la mano. Es difícil anotar la aparición simultánea de estas dos conductas sin admitir una asimilación como la antedicha.

Efectivamente, a los 0; 3 (4), bastaba que yo le presentase la mano de cerca para que la tomase y que yo se la mostrase de lejos para que se tomara sus manos, sin que este tipo de reacción se pareciera a ningún otro gesto. Una hora después de haber hecho esta comprobación, me coloqué a una cierta distancia del niño y, en lugar de presentarle la mano inmóvil, separé las manos y las junté alternativamente: T., que en ese momento se succionaba el pulgar, retiró la mano de la boca mirándome con gran atención y después reprodujo por tres veces seguidas muy claramente este movimiento.

La tarde del mismo día, se despertó después de un largo sueño y aun bastante adormilado miró a una señora que estaba al lado de su cuna y posteriormente examinó mis manos que iban y venían. Las miró fijamente durante uno o dos minutos sin mover las suyas que estaban a los lados de su cabeza sobre la almohada. Yo me detuve sin que nada nuevo se produjese. Reinicié el movimiento: él me mira con gran atención sostenida y luego mueve las manos y las aproxima lenta-

mente y, de pronto, las junta la una con la otra con un amplio movimiento. Yo me detengo de nuevo: él deja caer las manos a ambos lados. Vuelvo a comenzar: esta vez él junta inmediatamente las manos. Las mismas reacciones se presentan una tercera y cuarta vez, después de lo cual deja de mirar mis manos para examinar las suyas y succionar.

A los 0; 3 (5) mira detenidamente mis manos sin moverse y después mueve las suyas primero lentamente y luego en forma más definida. Al fin las aproxima la una a la otra hasta unos cinco centímetros (sin verlas). Una hora después se presenta la misma reacción, pero como mis manos están cerca de él, las toma interesándose más por la prehensión que por la imitación.

A los 0; 3 (6) se presenta la misma reacción. Pero durante las etapas cuarta y quinta de la prehensión, él vuelve a imitar definidamente el movimiento de juntar y separar las manos. Anoto esto a los 0; 3 (8), y a los 0; 3 (23), lo mismo que durante todo el tercer estadio.

Observación octava: J., a los 0; 5 (5), pasa aún por la tercera etapa de la prehensión (ver *N. I.*, observación 70) y se mira varias veces las manos juntas. Intento entonces separar y juntar las mías alternativamente colocándome frente a ella: me mira con una gran atención y reproduce tres veces el gesto; cuando me detengo, ella se detiene, después vuelve a continuar al tiempo conmigo y todo esto sin mirar sus propias manos y sin quitar los ojos de las mías.

A los 0; 5 (6) y a los 0; 5 (7) no consigue repetir la prueba, tal vez porque yo estoy al lado de ella y no al frente. Por el contrario, a los 0; 5 (8), cuando vuelvo a hacer el movimiento frente a ella, me imita catorce veces en un minuto y 50 segundos. Durante este tiempo no he ejecutado el movimiento sino una cuarentena de veces. Después de que he dejado de hacerlo, ella ya no lo reproduce sino unas cuatro o cinco veces en cinco minutos: hay, pues, imitación franca.

Tales hechos nos parecen confirmar las interpretaciones propuestas a propósito de los movimientos de la acomodación de la visión.

Antes de imitar el movimiento de mis manos, J. y T., poseían un esquema preciso, tanto manual como visual: juntar o separar las manos y mirarlas actuar así. Consecuentemente, cuando el niño mira mis propias manos que se dedican a este mismo movimiento, al acomodar su mirada a los desplazamientos los asimila al esquema ya conocido. Tal asimilación no tiene nada de misterioso: es una simple asimilación recognoscitiva análoga a la que permite al niño reconocer a sus padres a distancia, independientemente de los cambios de di-

mensión aparente y a la que le permite sonreír inmediatamente a algunas personas desconocidas cuyos rasgos les parecen familiares, mientras que se inquieta frente a otras (*N. I.*, observación 37). Pero, al asimilar en esta forma las manos de otro a las suyas, sin confundirlas ni distinguirlas necesariamente (en este estadio no hay aún objetos individuales ni géneros propiamente dichos), actúa conforme al esquema correspondiente, y la asimilación recognoscitiva es aún indisociable de la asimilación reproductiva, durante este estadio. La imitación del movimiento de las manos no es, pues (como las precedentes), sino una prolongación de la acomodación debida al hecho de que el modelo es asimilado a un esquema ya constituido. La imitación no se diferencia aún sino muy difícilmente de la asimilación y de la acomodación reunidas, características de las reacciones circulares primarias.

Pero una interpretación como ésta de los comienzos de la imitación por la asimilación y la acomodación reunidas plantea una dificultad que es necesario analizar previamente: la imitación supone en sí misma el comienzo de un acto de asimilación (dado que la acomodación que prolonga a la imitación es necesariamente la acomodación de un esquema asimilador y que la acomodación imitativa no se diferenciará más tarde de manera siempre completa de la reproducción de los modelos nuevos); ¿o será, como se ha sostenido, que la asimilación del modelo y del gesto imitador son un producto de la imitación misma?

En efecto, se sabe que a raíz de su profunda crítica de las teorías imperantes, Guillaume ha llegado a considerar la imitación como debida a un verdadero aprendizaje regido por un juego de *transfert* variados: según esto, el niño no tendría necesidad, para copiar los gestos o la voz de otro, de asimilarlos a los suyos propios y le bastaría arreglárselas sobre la base de algunas señales sin saber cómo actuaba él (puesto que la convergencia involuntaria de sus actos con los de otros entrañaría inmediatamente la conciencia de la asimilación). Además, aunque la imitación se injertase en una reacción circular ya adquirida, sucedería lo mismo, pues, según Guillaume (*Imitation*, pp. 86-7), la percepción, en la reacción circular, no sería motora, sino que adquiriría este carácter igualmente por

transfert: la extensión del *transfert* por medio de nuevas señales nos explicaría el paso de la reacción circular (o imitación de sí mismo) a la imitación de otro; y aun en este caso, la asimilación no sería necesaria para la imitación, sino todo lo contrario.

Sin embargo, dos dificultades inherentes a esta tesis nos impiden aceptarla sin beneficio de inventario, aceptando, eso sí, la imitación por aprendizaje, la cual hay que distinguir de la imitación por asimilación directa. En primer lugar, en lo que concierne a la reacción circular, ¿cómo explicar que la percepción se "asocie" a un movimiento y que ella adquiera una eficacia motora, que no presenta desde el comienzo? No se trataría de una asociación sufrida pasivamente (puesto que la actividad del niño en este caso estaría entonces expuesta al vaivén de las coincidencias más variadas: tosería siempre, por ejemplo, frente a un juguete por haberlo mirado durante un acceso de tos, etc.). La repetición de las asociaciones tampoco podría ser invocada tal cual, puesto que no juega un papel sino en relación con una reacción: la asociación no es, pues, un hecho primario, sino que se constituye en función de una totalidad compleja caracterizada por la persecución de un fin. Es exactamente esto lo que ha reconocido Guillaume, de quien ya sabemos que con posterioridad a su obra sobre la imitación se adhirió a la psicología de la forma: según él decía, para dar lugar a un esfuerzo de repetición y adquirir así una eficacia motora, una percepción debe presentar una "significación" o un "interés". Preguntaremos entonces: ¿significación con relación a qué?, ¿interés con respecto a qué? Es claro que ambos no se conciben sino con referencia a un esquema de acción, cuya "significación" exprese el aspecto intelectual y el interés el aspecto afectivo. Una percepción no es *a priori* interesante o significativa para adquirir en seguida una eficacia motora por asociación con un movimiento: será interesante o significativa en tanto que intervenga en el funcionamiento de una acción y quede asimilada a un esquema sensorio-motor.

Lo primero no es, pues, ni la percepción, ni el movimiento, ni la asociación entre los dos, sino la asimilación del objeto percibido a un esquema de acción, el cual es a la vez reproducción motora y reconocimiento perceptivo, es decir, asimilación reproductiva y reconocitiva. Así, la asimilación es la que

confiere significaciones e intereses y determina la repetición. Desde este punto de vista, la reacción circular no es otra cosa sino una asimilación que llega a incorporar nuevos objetos a esquemas anteriores diferenciando estos últimos (vocalizaciones, movimientos de cabeza, prehensión, etc.), en tanto que el *transfert* no es sino una asimilación indirecta o mediata, determinada por la existencia de una sanción extrínseca y, por lo tanto, también de un esquema de asimilación. Extrínseca y no intrínseca, ya que se reconfunde con el resultado inmediato.

En cuanto al paso de la reacción circular (o repetición activa) del resultado interesante a la imitación del modelo exterior que coincide con los esquemas circulares, no se ve ninguna dificultad en los ejemplos que hemos descrito (observaciones 2 a 8): gracias a su convergencia objetiva con el gesto o el sonido ya conocido, el modelo es asimilado directamente al acto propio y el carácter circular de éste permite la repetición inmediata. No hay, pues, ninguna imitación de lo nuevo, ya que la acomodación al modelo, prolongada por la imitación, está ya incluida en el esquema circular y el carácter motor de la percepción del modelo proviene simplemente de la asimilación de éste a un esquema ya constituido. En esta imitación directa, por asimilación y acomodación reunidas, el interés del modelo es inmanente a su repetición misma, dado que los objetos interesan al niño en la medida en que sirven de alimento a un mecanismo y en que su percepción expresa, por decirlo así, su capacidad y aun su eficiencia de reproducción inmediata. Esto es particularmente claro en la fonación cuando el lactante es excitado por el sonido conocido en tanto que permanece insensible a los fonemas vecinos.

Pero al lado de esta imitación que prolonga los esquemas circulares sin diferenciarlos, es legítimo distinguir una "imitación por acumulación o aprendizaje" sin asimilación directa del modelo al gesto propio y con diferenciación de los esquemas adquiridos. Guillaume cita un excelente ejemplo precoz: el niño de Scupin a los 0; 2 aprendió a sacar la lengua en respuesta al gesto idéntico de su madre, en tanto que jugaba con la lengua por reacción circular. Se puede también citar la imitación aparente de la sonrisa desde la quinta o sexta

semana etc.; todo esto, que nosotros pretendemos se trata de una "seudo-imitación" diferente de las observaciones 2 a 8, y que no las explica, no es, en efecto, duradera, sino en los casos de sanciones sin cesar renovadas (como en el caso de la sonrisa o del placer lúdico), en tanto que la imitación verdadera, aun en la etapa esporádica de este estadio, no se extingue gracias a la asimilación misma.

Volveremos más adelante sobre casos, especialmente estudiados como tales, de esta seudo-imitación aprendida (ver observaciones 17 y 18). Limitémonos por ahora a anotar que, después de conocer los bellos análisis de Guillaume, hemos puesto gran cuidado, para eliminar desde el comienzo de nuestras observaciones, y en la medida de lo posible, la intervención del aprendizaje. Por lo tanto, nuestros tres sujetos, sustraídos a algunas influencias adultas (juegos sugeridos, etc.) y en particular a la manía pedagógica de las nodrizas, han presentado un progreso en la imitación mucho más lento y más regular que el que se observa en los casos de los bebés sin cesar deformados por su ambiente.

3. El tercer estadio: Imitación sistemática de los sonidos pertenecientes a la fonación del niño y de los movimientos ejecutados por el sujeto de manera visible para él

A partir de la coordinación de la visión y de la prehensión, a los 0; 4 (15) en promedio, aparecen nuevas reacciones circulares que ejercen una acción sobre las cosas mismas; éstas "reacciones secundarias" (ver *N. I.* capítulo III) se integran poco a poco con las reacciones circulares "primarias" características del estadio precedente. Se comprende, que un progreso como éste repercutirá sobre la imitación, puesto que nuevos modelos vienen así a ser susceptibles de ser asimilados a los esquemas propios, en la medida en que se multiplican las actividades del sujeto visibles para él mismo.

Pero, comparada con la de los estadios sucesivos, la imitación del tercer estadio —al hacerse más esquemática— continúa limitada por las condiciones mismas de la reacción circular secundaria.

En efecto, no existen aún en este estadio ni la coordinación de los esquemas secundarios entre ellos, ni la acomodación precedente a la asimilación y que busca las novedades por sí misma (como será el caso de las "exploraciones" del cuarto estadio y sobre todo de las "reacciones circulares terciarias" del quinto).

De ahí en adelante la imitación característica del tercer estadio será esencialmente conservadora, sin intentos de acomodación a los modelos nuevos (como se observará en el curso de los estadios siguientes). Por otra parte, las "señales" inherentes a las reacciones secundarias siguen ligadas a la acción inmediata y no dan lugar, como los "índices" móviles del 4º estadio, a previsiones o reconstituciones que trasciendan la percepción actual (*N. I.*, caps. III y IV). Además, como el mecanismo intelectual del niño no le permite imitar los movimientos visuales percibidos en otro sino cuando los movimientos equivalentes del propio cuerpo son reparados visualmente (sacar la lengua, etc.), para establecer, en ese caso, la correspondencia entre su propio cuerpo y el de otro, el sujeto debe disponer de dichos índices; la imitación de los movimientos del rostro, invisibles para el niño, no se presentará, pues, en este estadio, por lo menos si se evita el aprendizaje invocado por Guillaume y por consecuencia la seudo-imitación.

I. A continuación pondremos algunos ejemplos de imitación vocal: en lo que concierne al primer grupo de hechos se puede decir sin exageración que el contagio vocal y la imitación esporádica características del segundo estadio dan lugar desde el comienzo a una imitación sistemática e intencional de cada uno de los sonidos conocidos por el niño. Pero aún no se manifiesta la aptitud para imitar los sonidos nuevos propuestos al modelo: ésta no aparece hasta el cuarto estadio:

Observación novena: A los 0; 6 (25) J. inventa un sonido nuevo insertando la lengua entre los labios: algo así como "pfs". Su madre reproduce entonces este sonido y J., encantada, lo repite sonriendo; continúa después una larga imitación recíproca: 1º J. hace "pfs"; 2º su madre la imita y J. la mira sin mover los labios; cuando su madre se detiene J. vuelve a comenzar, etc. en seguida, después de un largo rato de silencio, yo hago "pfs" y J. ríe e imita inmediatamente.

La misma reacción se presenta por la mañana, desde temprano (antes de haber emitido espontáneamente el sonido en cuestión) y todo el día.

A los 0; 7 (11) y los días siguientes basta con que yo haga "pfs" para que ella me imite inmediatamente en forma correcta.

A los 0; 7 (13) imita el sonido sin verme ni comprender de dónde sale.

Observación décima: A los 0; 6 (26) J. ha emitido frecuentemente durante todo el día los sonidos "va" o "ve" y "ba" y "be", pero nadie la ha imitado; pero, por la mañana, a los 0; 6 (27) yo le digo "ba, be", etc. (sin que ella haya emitido estos sonidos antes) y J. me mira, sonríe y después hace "pfs, pfs, ba". Se ve, pues, que en lugar de imitar inmediatamente el modelo propuesto, J. comienza por responder al sonido que está habituada a imitar desde antes de ayer. ¿Será la identidad de la situación la que le recuerda este sonido?, o ¿este último se ha convertido en "un procedimiento para prolongar los espectáculos interesantes? (ver *N. I.* cap. III, núm. 4). ¿O se trata de un simple automatismo? Las observaciones subsiguientes nos responderán a estas preguntas.

Por la tarde del mismo día cada vez que yo hago "ba" J. responde "pfs" sin ningún intento de imitar. Después de que yo la oigo decir "abú, abú" (nuevo sonido derivado de "ba" que ella ahora emite), le digo "pfs" varias veces: sonríe y responde regularmente "abú".

A los 0; 7 (13) le hago "ah" (sonido familiar); ella se ríe y cuando interrumpo, abre la boca como para inducirme a continuar pero no emite ningún sonido. Por el contrario: cuando he dejado de hacer "ah" es ella quien emite este sonido imitándolo correctamente.

A los 0; 7 (15) canta "mam, mam", etc., sin verme y estando dentro de la cuna. Yo hago "ba": ella se calla un instante y después, aún sin verme, suavemente repite "ba, ba", como ensayando. Yo vuelvo a empezar: ella entonces hace "ba, mam, ba, mam", etc.

Tales comportamientos nos parecen instructivos: manifiestan el interés que muestra el sujeto por hacer continuar el sonido que oye. Así como durante todo este estadio el niño intenta prolongar los espectáculos interesantes y emplea una serie de procedimientos provenientes de las reacciones secundarias, también en el dominio vocal el niño desea que continúen los sonidos oídos y trata de conseguirlo de la manera siguiente: a veces emplea para actuar sobre otro los sonidos que hayan servido ya a la imitación, o aquellos que acaba de repetir él mismo (lo que constituye el equivalente vocal de "los procedimientos para prolongar los espectáculos interesantes"); a veces, espontáneamente, o cuando el primer método fracasa, imita realmente los sonidos emitidos por otro. En los dos casos, el interés por la repetición es evidente y por la repetición de fonemas que no tienen nada de significativos como tales.

Observación 11: A los 0; 7 (17) J. imita inmediatamente, diferen-

ciándolos y sin haberlos producido ella misma antes, los sonidos "pfs, va, mam, abú, ah", etc., y un nuevo fonema de "pf" que ejercita desde hace algunos días. Le gusta imitarlos y no emite un sonido por otro.

A los 0; 7 (20) oye el cuerno de un cabrero cuyo sonido puede ser asimilado a un "ah", y lo imita inmediatamente más o menos a la altura de tono requerida, emitiendo un sonido único y continuo.

A los 0; 8 (2), y a los 0; 8 (9), etc., imita de nuevo todos los fonemas de que dispone, incluso los recientemente adquiridos "papá" y "babá" que no tienen ninguna significación para ella.

A los 0; 8 (11) imita además "apf" o "apfen" y el ruido de la tos.

A los 0; 8 (16) reproduce el conjunto siguiente: ruido al golpear la mesa diciendo "apf". A los 0; 8 (20) imita "crr" lo mismo que el ruido de la respiración fuerte.

Por el contrario, a los 0; 8 (14) y a los 0; 8 (19), no intenta imitar sonidos nuevos. Cuando un fonema desconocido se inserta en la serie de los modelos propuestos, se calla; o, si el sonido le interesa, intenta hacerlo continuar emitiendo otros sonidos. Probablemente cuando le interesa es por analogía con los ruidos que ella misma emite.

Como se ve, durante este estadio el niño se capacita para imitar casi todos los sonidos que puede emitir espontáneamente, con la condición de que pueda aislarlos de la masa fónica. Como lo dice Guillaume, el sonido, para poder ser reproducido, debe constituir una especie de objeto reconocible, independientemente de las diferencias de timbre o de tono. Sin embargo, nos es difícil admitir que el niño en este estadio imite los fonemas en la medida en que puedan estar cargados de significación (no puramente auditiva) y que este progreso de las significaciones extrínsecas vaya parejo con el de la objetivación de los sonidos. Seguramente uno de los sujetos de Guillaume, L., reaccionó desde los 0; 5 a las palabras "adiós", "¡bailar, un, dos, tres!", "bésame", "jalar la barba, los cabellos", etc.; se comprende que un niño tan desarrollado por el medio adulto no pueda sino acordar a todos los sonidos alguna significación directa o indirecta. Pero nos parece difícil sacar de estos hechos la conclusión de que existe una correlación entre la imitabilidad de los fonemas y su valor significativo. Primero, porque esta misma L., a los 0; 6, no imitaba sino "papá", "tatá", "teté" y "mam", es decir, cuatro fonemas que la mayor parte de los niños de esta edad, independientemente de su significación, emite. Por otra parte,

nuestros propios niños que no han sido adiestrados durante este estadio a asociar palabras o sonidos a los actos o a los objetos, todos tres imitaron claramente los fonemas espontáneos cuya significación seguía siendo puramente auditivomotora. Además, cuando no los imitaban, estos sujetos intentaban hacerlos repetir por otro, hasta el punto de emplear otros fonemas conocidos, como "procedimientos" para obligar al adulto (observación 10). Se objetará tal vez que, a falta de señales de orden verbal, nuestros niños han atribuido a estos sonidos espontáneos y diversos, alguna significación global inherente a esta repetición; pero entonces toda producción vocal estaría en el mismo caso y no se podría caracterizar la imitación por el deseo de reproducir los sonidos significativos con exclusión de los otros.

En cuanto al mecanismo de esta imitación vocal, nos parece obedecer a las leyes expuestas en el acápite 2º, es decir que se explicaría por una "asimilación" a la vez recognoscitiva y reproductiva más que por un juego *transfert*. A esto se podrá seguramente responder que la imitación recíproca (observación 9), actúa por *transfert* y que nosotros hemos adiestrado a nuestros niños acostumbrándolos a esta manera de ser. Pero aun a este respecto la observación 10 es instructiva: muestra que, lejos de asociar pasivamente la señal a un acto, el niño busca activamente prolongar el sonido oído y con este fin emplea a su turno, a título de medios equivalentes, un "procedimiento" vocal cualquiera o la imitación misma. Ésta, en tales casos, no aparece en ningún momento como una asociación sino más bien como un procedimiento activo, es decir como una asimilación intencional y real.

II. Por otra parte, el niño de este estadio aprende a imitar los movimientos de otros que son análogos a los suyos propios conocidos y visibles; así, imita todos los gestos, con exclusión de los gestos nuevos para él o cuyo equivalente propio continúe excluido de su campo de perfección visual. En otros términos, su imitación está determinada por el contenido de sus reacciones circulares primarias o secundarias en la medida en que los movimientos necesarios para ellas dan lugar a una percepción visual. Al referirnos, pues, al contexto de

las reacciones circulares estudiadas precedentemente a propósito de este estadio (*N. I.*, cap. III) se comprenderá mejor la significación de los ejemplos siguientes.

El caso más simple es el de los movimientos de la mano necesarios para asir los objetos vistos, etc. (esquemas circulares relativos a la actividad de la mano sola, sin englobar aún los movimientos particulares de los objetos). Ahora bien, los intentos de imitación que se relacionan con estos movimientos nos ponen frente a un hecho fundamental sobre el cual volveremos: inicialmente, sólo son imitados los esquemas como totalidades cerradas sobre sí mismas, mientras que los particulares que forman parte de estos esquemas sin constituir unidades reales no pueden ser copiados con mayor facilidad que los movimientos nuevos. Así, los gestos de agarrar, sacudir la mano (gesto de adiós) sin significación extrínseca, mover los dedos, son imitados sin dificultad, mientras que, por ejemplo, el gesto de abrir y cerrar la mano no es imitado antes de haber dado lugar a una reacción circular independiente:

Observación 12: J., a los 0; 6 (22), no imita el gesto de abrir y cerrar la mano; por el contrario, imita el de separar y juntar las manos (ver, en el segundo estadio, observaciones 7-8) y el de mover una sola mano dentro del campo visual.

A los 0; 7 (16) toma delante de ella un cordón que cuelga de la cubierta de la cuna e imita inmediatamente este gesto cinco veces seguidas.

A los 0; 7 (22) imita el movimiento global de los dedos mientras la mano aparece inmóvil. Pero no imita ni el movimiento nuevo y particular de los dedos (dirigir el índice, por ejemplo), ni el gesto de abrir y cerrar la mano. La razón es, parece, que a menudo mueve espontáneamente los dedos (ver *C. R.*, obs. 130), en tanto que no abre ni cierra las manos sino en el curso de actos más complejos, tales como agarrar. Las mismas reacciones se presentan a los 0; 8 (1).

A los 0; 8 (13) observo que abre y cierra alternativamente la mano derecha mirándola con gran atención, como si este movimiento, como esquema aislado, fuera nuevo para ella (ver *C. R.*, obs. 130). No intenta entonces ninguna experiencia, pero por la tarde del mismo día le muestro mi mano abriéndola y cerrándola regularmente. Imita entonces este gesto, en forma muy grosera pero decidida. Está acostada bocabajo y no se mira la mano, pero hay una correlación evidente entre sus gestos y los míos (ella no estaba haciendo este movimiento antes).

Observación 13: En el caso de L., se observó la misma continuidad entre las reacciones circulares primarias o secundarias, pero el orden de aparición de los fenómenos fue diferente: en efecto, se comprobó precedentemente (*N. I.*, obs. 67) que a los 0; 3 (13) ya L., miraba sus manos abrirse y cerrarse (lo que no hacía J., antes de los 0; 8, como se acaba de ver). Pero, contrariamente a como lo hacía J., entre los 0; 4 y a los 0; 6 (*N. I.*, obs. 70) ella no estudiaba los simples desplazamientos de sus manos.

Ahora bien a los 0; 4 (23), y sin ejercicios previos, presento a L., mi mano al tiempo que la abro y la cierro lentamente. Me parece que me imita: en efecto, ejecuta un movimiento análogo todo el tiempo que dura mi sugestión mientras que se detiene o hace alguna otra cosa cuando yo dejo de hacerla.

A los 0; 4 (26), repito la experiencia y se presenta la misma reacción; pero surge la pregunta: ¿la respuesta de L. se deberá simplemente a un intento de prehensión? Para aclararlo le presento entonces un objeto cualquiera: abre y cierra de nuevo la mano, pero dos veces solamente y después intenta tomarlo y succionarlo. Reinicio entonces mi movimiento de las manos y ella me imita claramente y se puede ver que su gesto era totalmente diferente al que desencadenó la vista del juguete.

A los 0; 5 (6) vuelvo a hacer la observación levantando el brazo frente a ella: abre y cierra su mano alternativamente sin aproximar su brazo; así pues, entonces no intenta tomar nada. Como contraprueba le presento una zanahoria situada en el mismo lugar que desencadenó inmediatamente antes su gesto de prehensión. La imitación entonces no deja ninguna duda.

Por el contrario, a los 0; 5 (6), L. no imita el gesto de alejar y aproximar las manos ni el de mover una sola mano dentro del campo visual.

A los 0; 5 (7) y a los 0; 5 (10) se presentan las mismas reacciones: imita el gesto de abrir y cerrar la mano, pero no el de separarlas y aproximarlas. A los 0; 5 (12), la misma reacción, pero, cuando tengo la mano cerrada, me examina con curiosidad el puño sin ser capaz de imitar este gesto. A los 0; 5 (18) y a los 0; 5 (23), hago las mismas observaciones.

Por el contrario, a los 0; 6 (2), L. observa sus propias manos que separa y junta espontáneamente. Repito este movimiento poco después que ella ha dejado de hacerlo (más o menos 10 minutos) y lo imita muy claramente: hace tres días aún no reaccionaba a una sugestión como ésta. Después de lo cual abro la mano sin mover el brazo y después muevo ampliamente el brazo sin mover la mano, hasta que finalmente vuelvo a comenzar separando y juntando las manos: imita cada uno de estos gestos correctamente. Por la tarde del mismo día, las mismas experiencias dan lugar a las mismas reacciones.

Por la mañana, a los 0; 6 (3), lo mismo que a los 0; 6 (4) y a los 0; 6 (5), L. no imita ya el gesto de separar y juntar las manos porque no ejecutaba este movimiento antes de la experiencia. Por el contrario a los 0; 6 (19), logra imitar este gesto aun sin haberlo ejercitado inmediatamente antes. La misma reacción se presenta a los 0; 6 (21) y durante los días siguientes.

Anoto igual cosa a los 0; 6 (30), y a los 0; 7 (8), etc.

En cuanto al gesto de mover sólo un brazo en el espacio, igualmente ha dejado de imitarlo entre los 0; 6 (3) y el final de este mes, salvo en las ocasiones en que lo ejecutaba inmediatamente antes. Pero a partir de los 0; 7 (4) lo copia correctamente.

Intento también diferenciar el esquema de abrir y cerrar la mano moviendo simplemente los dedos, y ella imita este movimiento desde los 0; 6 (5); pero, naturalmente, no se trata sino de un movimiento global y no imita aún gestos precisos y nuevos como el de dirigir el índice.

Observación 14: T. desde los 0; 3 (23) imita el gesto de "adiós", del cual se sirve (sin haberlo aprendido del medio ambiente) como de un procedimiento para hacer mover el techo de la cuna, etc., y por lo tanto constituye una reacción circular conocida. Pero, precisamente, porque el gesto puede ser empleado como "procedimiento para prolongar los espectáculos interesantes", se puede preguntar si T. tiene la conciencia de imitar o si solamente desea llevarme a continuar mi propio gesto. Balanceo entonces la mano horizontalmente (gesto de juntar y separar las manos) y T. imita este último gesto para luego volver al gesto de "adiós" cuando vuelvo a proponer este modelo.

Las mismas reacciones se presentan a los 0; 3 (27), a los 0; 4 (18), a los 0; 5 (8), y a los 0; 5 (24). A los 0; 4 (5) T. se mira el pulgar enderezado y lo mueve; yo reproduzco este gesto y él me imita como respuesta; ríe y compara varias veces nuestras dos manos. A los 0; 4 (6), deja las manos inmóviles cuando le presento el puño cerrado con el pulgar cogido y moviéndolo; T. mira mi mano, después la suya (para esto vuelve la cabeza) y luego nuevamente la mía; solamente entonces, mueve suavemente la suya recogiendo su pulgar. La misma reacción se presenta la mañana siguiente.

A los 0; 4 (30), mientras abro y cierro la mano delante de él, agita los dedos y mira espontáneamente su derecha como para compararla. La misma reacción se presenta a los 0; 5 (0). A los 0; 5 (8) parece imitar claramente el gesto de abrir y cerrar la mano, pero los días siguientes se contenta de nuevo con mover los dedos; hace esto a los 0; 7 (12), y a los 0; 8 (6). Ahora bien: hasta entonces T. no abrió ni cerró nunca las manos como reacción circular; por el contrario, el examen de los movimientos de sus dedos le es familiar.

Durante este estadio, T. imita pues cuatro esquemas relativos a los movimientos de las manos: el gesto de "adiós", y separar y aproximar

las manos, enderezar el pulgar y mover los dedos. Estos cuatro esquemas han sido descubiertos y ejercitados espontáneamente por él.

En resumen, parece que el niño en este estadio es capaz de imitar todos los movimientos de manos que ejecuta espontáneamente por sí mismo, con la exclusión de los movimientos insertados en las totalidades más complejas y que sería necesario diferenciar como esquemas independientes para poderlos copiar. En cuanto a los movimientos nuevos para el sujeto, veremos a continuación que no los imita.

Un segundo grupo de hechos está constituido por la imitación de las reacciones circulares secundarias simples, tales como golpear, rascar, etc., con exclusión de las relativas a objetos suspendidos:

Observación 15: A partir de los 0; 7 (5) y durante los días siguientes, J. imita el gesto de rascar las sábanas, que ejecuta a menudo por sí misma a título de reacción circular. Puedo anotar lo mismo a los 0; 7 (15) y a los 0; 8 (6).

A los 0; 7 (27), es decir algunos días después del momento en que se puso a golpear los objetos (*N. I.*, obs. 103), imita a su madre que golpea un juguete. Solamente mira las manos del modelo y nunca las suyas propias.

A los 0; 7 (30) me mira cuando me golpeo el muslo (a 1 m. 50 centímetros de ella): inmediatamente, golpea la mejilla de su mamá en cuyos brazos está.

A los 0; 8 (5), golpea inmediatamente un pato de celuloide que acabo de golpear frente a ella. La misma reacción se presenta con una muñeca. Un momento después, está acostada bocabajo y grita de hambre. Para distraerla, su madre toma un cepillo y golpea una jabonera de porcelana; entonces J. imita inmediatamente este movimiento que es sin embargo complejo. Desde hace poco sabe frotar los objetos contra las paredes de la cuna. La misma reacción se presenta a los 0; 8 (8) al golpear con un peine contra las paredes del lecho.

A los 0; 8 (13) golpea la rodilla de su madre mientras me mira cuando yo golpeo la mía, etc.

L. igualmente imita los actos de rascar (a partir de los 0; 6), de agitar los objetos que ha asido (a partir de los 0; 6). Las mismas reacciones se presentan en T., pero un poco más precoces, dado su avance general.

Queda por examinar el caso de las reacciones circulares complejas (por sus condiciones físicas, sin ser psicológicamente

más complejas que las otras), tales como las reacciones relativas a los objetos suspendidos, etc. Tales esquemas dan lugar, como los precedentes, a hechos de imitación; pero, como se comprende, el interés del niño se dirige esencialmente sobre el resultado final del acto y no sobre el detalle de los movimientos ejecutados para éste, y por lo tanto la imitación se confunde en tales casos con la reproducción global del esquema. ¿Debemos pues concluir, con Guillaume, que la identidad de movimientos del modelo y del sujeto son debidas a una simple convergencia sin imitación real, la cual no se constituye sino por *transfert* sucesivos? A este respecto comparemos las reacciones de éste y de los otros grupos:

Observación 16: J., a los 0; 7 (20), sacude el techo de la cuna halando el cordón que cuelga de él, cada vez que yo mismo lo hago como ejemplo.

A los 0; 8 (1), está sentada frente al postigo de la ventana y yo lo muevo frente a ella, inmediatamente ella lo agarra y hace lo mismo.

A los 0; 8 (13), cuando está en presencia de una muñeca que cuelga y que yo hago mover, inmediatamente que interrumpo, ella hace el movimiento reproduciendo mi gesto.

T., a partir de los 0; 3 (23), reacciona en esta forma: busca y agarra el cordón de los sonajeros, para sacudirlo, cuando yo lo hago frente a ella, etc.

Tales hechos pueden interpretarse de tres maneras: puede suceder, en primer lugar, que el niño intente reproducir sólo el resultado observado (sacudir el techo de la cuna, mover el postigo de la ventana, etc.) e imite, así pero sin saberlo y por simple convergencia, los gestos del modelo; en segundo lugar, el niño puede, al contrario, interesarse por los gestos como tales, independientemente de sus resultados. Si estas dos fueran las únicas posibilidades, se comprendería que la primera sería mucho más verosímil. Haberlo mostrado es uno de los numerosos servicios que Guillaume ha prestado a la psicología de la imitación. Pero nos parece que hay una tercera interpretación posible: la de que el acto y su resultado constituyen un esquema único, reconocido como tal por el niño y que da lugar, como tal a la repetición. En la primera de estas tres soluciones no habría asimilación previa de los gestos del modelo a los del sujeto; en la segunda, habría asimilación

no solamente inmediata sino en cierta forma analítica, ya que toda percepción se prolongaría en imitación. Pero, en la tercera, habría asimilación global subordinada a la existencia previa de los esquemas.

Limitándonos al problema de la observación 16, la cuestión es difícil de resolver; pero si se comparan estos dos casos con los de las observaciones 12-14 y 15, nos parece que se imponen dos conclusiones generales que permiten descartar, por lo menos en lo que concierne a tales hechos, la concepción clásica según la cual la percepción se prolonga simplemente en imitación, y la interpretación un poco estrecha según la cual la imitación se debería a una serie de *transfert.*

La primera de estas dos conclusiones es la de que, durante este estadio, un gesto que sirve de modelo no es imitado sino al ser asimilado a un "esquema" constituido, es decir, a una totalidad sensorio-motora cerrada y ya ejercida como tal. Esto sucede así en las observaciones 12-14. J. no imita el gesto de abrir y cerrar las manos antes de haberlo ejercido por sí misma, a pesar de que éste intervenga continuamente en la prehensión. Por el contrario, imita desde muy pronto el movimiento de separar y aproximar las manos, por que ella lo ejecuta a menudo dentro de su campo visual. Inversamente L. imita más pronto el primero de estos dos gestos y más tarde el segundo, a causa del tipo individual de sus propias reacciones circulares. Aun en el dominio de los movimientos de la mano sola, el niño en este estadio no imita fragmentariamente todo lo que sabe hacer sino solamente los conjuntos que ha ejercido a título de esquemas independientes. Con mayor razón sucede lo mismo con las acciones ejercidas sobre las cosas: son los esquemas cerrados sobre sí mismos los que dan lugar a la imitación y no los fragmentos de los esquemas artificialmente separados por el observador. No basta, pues, que haya percepción de un modelo correspondiente a los movimientos conocidos para que haya imitación en este estadio: es necesario que haya asimilación del modelo a un esquema espontáneo, pues sólo la existencia de los esquemas de asimilación permitirá a los sujetos a la vez reconocer y prolongar, en imitación propiamente dicha, la acomodación que provocan.

La segunda conclusión es la de que, inversamente a lo anterior, cualquier esquema ejercido por sí mismo puede dar lugar a la imitación, con tal que los movimientos necesarios para ejecutarlo permanezcan dentro del campo visual del sujeto. Sucede así con los esquemas más simples (movimientos de la mano, etc.), como con los más complejos, sin que el niño en este estadio se limite a la copia de los resultados exteriores del acto. Los simples movimientos, sin resultados, retienen igualmente la atención del sujeto y desencadenan la reproducción imitativa tanto como los gestos de efectos más complejos cuando han sido ejercitados espontáneamente por reacciones circulares diferenciadas; todo depende, nos parece, de la educación recibida por el bebé: dejado a sí mismo, se pone a estudiar sus propios gestos todo el tiempo que de otro modo consagraría a toda clase de juegos.

Esto nos conduce a examinar la imitación por aprendizaje o "seudo-imitación", cuya existencia no negamos, y cuya formación hemos intentado provocar en algunos puntos bien delimitados, como se verá a continuación. Pero creemos que este comportamiento es diferente de la imitación por asimilación y acomodación directa y no puede explicarla, por la razón de que no es jamás duradero si el aprendizaje no se ha prolongado y si no se ve continuamente "sancionado". Hemos señalado ya esto a propósito del segundo estadio por medio de un buen ejemplo de esta seudo-imitación con convergencia no-intencional entre la acción del modelo y la del sujeto: es el caso de la sonrisa, cuya sanción es, como se comprende, indefinidamente sostenida. Para comprender la naturaleza de lo que se puede desarrollar por acumulación educativa, durante el presente estadio, conviene primero establecer la lista de los actos que el niño no imita espontáneamente. A propósito de estos fracasos vamos a describir algunos hechos de seudo-imitación momentánea:

Observación 17: J., a los 0; 5 (2) saca la lengua varias veces seguidas. Yo se la saco a mi vez a ella y en sincronismo con su gesto. Parece repetir el gesto mejorado. Pero ésta es una asociación completamente momentánea: Un cuarto de hora después, ninguna sugestión de mi parte la conduce a recomenzar. La misma reacción negativa se presenta por la mañana y los días siguientes.

A los 0; 6 (1) hago el gesto de "adiós" frente a ella, después saco la lengua, después abro la boca en la que meto el pulgar. No se presenta ninguna reacción, pues el primer gesto corresponde a un esquema conocido y los siguientes interesan partes no visibles del rostro. Las mismas reacciones se presentan a los 0; 6 (22), y a los 0; 6 (25), etc. A los 0; 7 (21), aprovecho varios bostezos sucesivos para bostezar frente a ella, pero ella no me imita. Hago la misma observación a propósito del esquema de sacar la lengua y de abrir la boca sin bostezar.

Desde los 0; 7 (15) hasta los 0; 8 (3), intento sistemáticamente llevarla a imitar el movimiento de las marionetas, o el acto de golpear las manos, o aun el de sacar la lengua, meterse los dedos en la boca, etc. Fracaso continuo.

A partir de los 0; 8 (4), por el contrario, comienza a imitar algunos movimientos de la boca, pero, como lo veremos a propósito del estadio siguiente, se orienta según ciertos índices inteligentes en lugar de asociar pasivamente estos movimientos a señales constantes.

Observación 18: L., a los 0; 5 (9), saca la lengua cierto número de veces; yo hago lo mismo y ella manifiesta entonces un gran interés, saca la suya cuando yo retiro la mía, etc. Se conduce como si su gesto (conocido gracias a las sensaciones de los labios y de la lengua misma) constituyera un "procedimiento eficaz" para hacer continuar el mío (el cual le es conocido por vía visual). Hay, pues, seudo-imitación, fundada en una relación de eficacia. Contrariamente a lo que se ve en el caso de J., a los 0; 5 (2) y que acabamos de describir, L. vuelve a comenzar a sacar su lengua, después de un instante de interrupción, cuando yo vuelvo a iniciar mi sugestión. Por el contrario, por la mañana, a los 0; 5 (10), lo mismo que los días siguientes, a los 0; 5 (11), 0; 5 (12), 0; 5 (14) y 0; 5 (16), mi ejemplo no desencadena la más mínima reacción.

A los 0; 5 (21), hace un cierto ruido de saliva al sacar la lengua y yo imito esta especie de chasquido y ella me imita a su vez sacando de nuevo la lengua. El comportamiento se convierte, pues, en análogo al que existía a los 0; 5 (9). Pero una hora después, lo mismo que los días siguientes, no subsiste nada de esta asociación. A los 0; 6 (2), intento por un largo rato hacerle sacar la lengua o simplemente abrir la boca, pero sin ningún éxito.

A los 0; 6 (19), saca la lengua y la imito partiendo de aquí una imitación recíproca prolongada que dura por lo menos cinco minutos. L. mira atentamente mi lengua y parece establecer una relación entre su gesto y el mío. Pero, poco después de esta experiencia, lo mismo que los días siguientes, no reacciona al modelo propuesto.

A los 0; 7 (1), no imita ningún movimiento que se relacione con la boca: abrir la boca, bostezar, mover los labios, sacar la lengua, etc. Ahora bien después de varios días, su madre abre y cierra la boca al mismo tiempo que ella durante las comidas, para hacerle tragar más fácilmente una sopa poco apreciada. Este procedimiento parece tener

éxito, en el sentido de que, durante la comida, L. come tanto mejor si ella se divierte, con el espectáculo que le es ofrecido: pero esta convergencia no da lugar a ninguna imitación fuera de la comida. Hay, pues, "seudo-imitación" ligada a una cierta situación, pero no lo suficientemente estable para ser generalizada. A los 0; 8 (2), a los 0; 8 (5) y a los 0; 8 (10), no se ha realizado ningún progreso. A los 0; 8 (14), mete el índice en la boca produciendo un sonido que la divierte. La imito y ella se ríe. Larga imitación recíproca, pero, por la tarde misma, la sugestión ya no opera.

No es sino a los 0; 9 cuando los movimientos relativos a la boca son verdaderamente imitados.[5]

Tales observaciones confirman, primero que todo, la conclusión tan sólida que debemos a Guillaume, según la cual no existe en este estadio ninguna imitación espontánea de los movimientos cuyo equivalente no sea visible sobre el propio cuerpo. Los movimientos relativos a la boca, por ejemplo, son percibidos visualmente sobre la persona de otro, en tanto que solamente las sensaciones quinestésicas y gustativas permiten tomar conciencia sobre sí mismo: se comprende que no den lugar a ninguna imitación directa e inmediata y que para su adquisición sea necesario un aprendizaje.

Pero este aprendizaje puede hacerse de las dos siguientes maneras: por acomodación y asimilación progresivas o por aprendizaje. En el caso de los movimientos relativos a partes no visibles del propio cuerpo (rostro, etc.), tan sólo el primer método supone un juego de "índices" inteligentes y una asimilación mediata que no se desarrolla sino a partir del cuarto estadio. En cuanto al aprendizaje, conduce a la formación de una seudo-imitación mucho más fácil de adquirir, y por lo tanto mucho más precoz y cuyo éxito, sostenido por la educación puede ocultar las manifestaciones de la asimilación espontánea. Las observaciones 17 y 18 muestran que basta repetir delante del niño un gesto realizado espontáneamente para crear una asociación momentánea que refuerza la acción del sujeto; en este caso el modelo ha servido de señal excitadora. Ahora bien, se ve cómo una sanción repetida puede consolidar la asociación hasta el momento en que la asimi-

[5] C. W. Valentine (*op. cit.*, p. 110) señala la imitación de la protrusión de la lengua a los 0; 6 en C. (182 días) y a los 0; 8 en Y., pero no sabemos si esta imitación ha durado.

lación se haga posible con el progreso de la inteligencia: y esto es lo que ocurre cuando se juega sin cesar con el niño, que se lo anima, etc., y cuando los gestos realizados se cargan así de una afectividad compleja que sanciona los éxitos. Por el contrario, en la simple imitación recíproca la asociación es muy frágil y desaparece después de la experiencia.

Es, pues, posible concluir que en las observaciones precedentes (10 a 16) la imitación era real ya que la técnica seguida por nosotros ha sido la misma en todos los casos: ahora bien, la imitación de los sonidos conocidos y de los movimientos visibles se mostró como duradera después de algunas imitaciones recíprocas, en tanto que la de los movimientos no visibles hubiera exigido para consolidarse una serie de sanciones extrañas a la asimilación inmediata.

II. LOS ESTADIOS CUARTO Y QUINTO: IMITACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS NO VISIBLES SOBRE EL PROPIO CUERPO Y DE MODELOS NUEVOS

Los estadios cuarto y quinto señalan el desarrollo de la imitación inmediata por progresiva diferenciación de la acomodación y la asimilación, pero en ellos aún no se desarrollará la imitación diferida o imitación con comienzo de representación, características del sexto estadio.

1. El cuarto estadio. I. Imitación de los movimientos ya ejecutados por el sujeto, pero de manera invisible para él

Desde el punto de vista de los progresos de la inteligencia en general, el estadio cuarto que comienza entre el 0; 8 y el 0; 9 se caracteriza por la coordinación de los esquemas entre sí, de donde proviene la movilidad acentuada y la construcción de un sistema de "índices" relativamente diferenciado de la percepción actual (ver *N. I.*, cap. IV). En cuanto a la construcción del espacio, del objeto y de la causalidad, aparece una elaboración rápida de relaciones diferenciadas entre las cosas por oposición a las relaciones globales inherentes a las simples reacciones circulares secundarias (ver. *C. R.*).

Este doble progreso repercute sobre la imitación de la manera siguiente: La coordinación de los esquemas y la constitución de los "índices" permite al niño asimilar los gestos de otro a los de su propio cuerpo, aun cuando siguen siendo invisibles para él. Las combinaciones de relaciones facilitan, por otra parte, la acomodación a los modelos nuevos. Comencemos por el análisis de la primera de estas dos adquisiciones, puesto que ninguna como ella para mostrar la estrecha conexión que une el desarrollo de la imitación al de la inteligencia en su conjunto. Con la condición de limitar las intervenciones del observador al mínimo, se puede seguir, paso a paso, la asimilación gradual de los movimientos visibles del rostro de otro a los invisibles del propio rostro:

Observación 19: A los 0; 8 (4) J. mueve los labios apretándolos contra sus mandíbulas. Yo hago lo mismo y ella me mira muy atentamente, dejando de actuar. Apenas me detengo, vuelve a hacerlo y así varias veces; ahora bien, al contrario de lo que ha pasado hasta aquí (ver obs. 17), J. vuelve a imitarme una hora después y a la mañana siguiente sin haber ejecutado el movimiento inmediatamente antes (pero naturalmente apenas yo le presento de nuevo el mismo modelo).

Para comprender este nuevo interés, es necesario anotar dos circunstancias. La primera es la de que, después de algunos días no se limita a imitar los sonidos en sí mismos sino que mira con una gran atención la boca del modelo. Es así como a los 0; 8 (2) imita los sonidos "pfs, ba, ah, mam mam, papa, baba", etc., pero mirándome constantemente a la boca como si se interesara en el mecanismo de la palabra (en la forma como ella examina un juguete para hacerlo sonar). En segundo lugar al mover los labios, a los 0; 8 (4) J. ha comenzado a producir un ligero ruido de saliva, debido al frotamiento de los labios contra los dientes, ruido que imité yo mismo al comienzo. Su interés por los movimientos de la boca es, pues, claramente nacido de un interés por la producción del sonido.

Pero a los 0; 8 (7) vuelvo a hacer la experiencia sin emitir ningún sonido y sin que J. misma haya ejecutado el movimiento antes: mira mis labios moverse y después imita claramente, tres veces consecutivas, este gesto fijando sus ojos sobre mi boca; por la tarde del mismo día la reacción es idéntica con el mismo interés y una mímica de "ensayar para ver": mueve los labios lenta y tímidamente y después con decisión, como si al principio se quisiera asegurar de la eficacia del procedimiento.

Los días siguientes la sugestión del ejemplo se conserva plenamente y el esquema parece así definitivamente adquirido.

Observación 20: A los 0; 8 (9) saco la lengua delante de J. volviendo así a hacer la experiencia interrumpida a los 0; 8 (3) y que hasta aquí dio resultados negativos (ver obs. 17). J. comienza por mirarme sin reaccionar, pero, hacia el octavo intento se pone a mordisquearse los labios como antes. Al noveno y décimo intento, se enoja y no reacciona ya.

Por la tarde del mismo día la reacción es inmediata: cuando saco la lengua, ella se mordisquea los labios.

A los 0; 8 (12), se presenta la misma reacción; a los 0; 8 (13) saca la lengua mordisqueándola: la imito y parece imitarme como respuesta, mirando mi lengua con una gran atención. Pero, desde la mañana siguiente, hasta los 0; 9 (1), comienza a mordisquear sus labios cuando yo le saco la lengua y ella hace lo mismo. El gesto de mordisquear los labios le parece, pues, la respuesta adecuada a todo movimiento de la boca de otro (como lo veremos aún en las observaciones siguientes).

Por el contrario, a los 0; 9 (2), saca la lengua haciendo *ba ba,* al

mismo tiempo. Me pongo a hacer lo mismo y ella vuelve a hacerlo riendo. Después de tres o cuatro repeticiones saco la lengua en silencio: J. la mira entonces con una gran atención, mueve y mordisquea sus labios un instante, después saca la lengua varias veces seguidas sin emitir ningún sonido. Lo repito entonces después de un cuarto de hora, y más o menos después de una media hora: ella cada vez se pone a mordisquearse los labios, pero sacando la lengua después de un momento.

A los 0; 9 (3), vuelve a mordisquearse los labios sin sacar la lengua. Por el contrario a los 0; 9 (8), hace las dos cosas a la vez.

A los 0; 9 (11), finalmente llega a disociar definitivamente los dos esquemas: le saco la lengua cuando ella no estaba haciendo nada y responde primero mordisqueando sus labios inmediatamente y después sacando varias veces la lengua, dejando pasar un instante. Interrumpo los ensayos y después saco de nuevo la mía: me mira atentamente mordisqueándose los labios, pero saca la lengua más rápido y más claramente. Después de una segunda pausa, saco la lengua: ella entonces saca la suya sin mordisquearse los labios y después de haberme mirado con una gran atención. Entonces es imposible no concluir que se trata de una imitación consciente. A los 0; 9 (12), es decir, la mañana del día siguiente, le saco la lengua: ella saca inmediatamente la suya, sonriendo ligeramente. Tres horas más tarde, vuelvo a comenzar: saca la suya cuatro veces seguidas, riendo gustosa. La misma reacción se presenta a los 0; 9 (13) con la misma mímica de satisfacción. A los 0; 9 (14), saca la lengua hasta lo máximo, con un aire malicioso, apenas yo le muestro la mía, etc. Se ve cómo el modelo de la lengua de otro ha sido primero asimilado al esquema de mover los labios y, gracias a un índice auditivo (el "ba ba" aparecido a los 0; 9 (2)), J. ha podido diferenciar de este esquema el de la protrusión de la lengua sola.

Observación 21: El gesto de meterse un dedo en la boca ha dado lugar a un proceso de adquisición exactamente comparable, salvo en lo que concierne al índice empleado.

A los 0; 8 (3), como se ha visto en la observación 17, J. no imita el gesto de introducirse el dedo en la boca. Sucede lo mismo a los 0; 8 (11): me mira succionarme el pulgar, después el índice, sin reaccionar en ninguna forma. La misma reacción se presenta a los 0; 8 (13).

Por el contrario, a los 0; 8 (28), se apodera del dedo que me saco de la boca, lo palpa y se lo aproxima a la boca para succionarlo. Entonces yo lo vuelvo a meter en la mía. Ella se arquea cuando me detengo (para hacerme continuar) y después se mete la mano en la boca mirando la mía. Al segundo y tercer intento, se succiona de nuevo la mano. ¿Es esto imitación, o simplemente intenta reemplazar por el suyo mi dedo que no ha podido succionar? Lo que viene a con-

tinuación parece demostrar que la niña se encuentra entre los dos caminos.

A los 0; 9 (0), me mira con gran atención cuando me succiono el índice y se pone a mordisquearse los labios. Esta respuesta, que da por primera vez después de tres semanas de iniciado el experimento de mostrarle la lengua, es, pues, utilizada por primera vez en el caso del dedo que yo mordisqueo frente a ella. En otros términos, J. comienza a asimilar este espectáculo a los esquemas de la actividad vocal, sin duda, bajo la sugestión de la experiencia que ha hecho dos días antes, al querer pasar mi dedo de mi boca a la suya.

A los 0; 9 (1), comienza a succionarse los labios, apenas ve meterme el dedo en la boca, pero no mueve la mano.

A los 0; 9 (2), sigue con los ojos mis dedos que entran y salen de la boca y se pone inmediatamente a mordisquearse los labios. Después de lo cual dirige el pulgar en la dirección de su boca y lo aproxima lentamente mirándome. Pero no lo introduce en la suya y lo detiene sobre su labio inferior.

A los 0; 9 (3), se limita a mordisquearse los labios, succionando a veces su pulgar de manera tan espaciada que no parece que haya imitación.

A los 0; 9 (8), mordisquea simplemente sus labios.

Por el contrario, a los 0; 9 (11), la imitación es clara. A intervalos regulares me meto el dedo en la boca después de habérselo mostrado. No reacciona primero, pero después, por cuatro veces seguidas, la veo enderezar su índice derecho mientras los otros dedos están plegados y la mano entera descansa sobre las sábanas fuera de su campo visual. Después de esto, termina por meterse tres veces seguidas el índice en la boca lentamente y como si siguiera con atención lo que está haciendo.

A los 0; 9 (12), me mira succionarme el dedo, y después de un momento introduce el índice en su boca. Tres horas más tarde, recomienzo: ella endereza entonces claramente su índice dejando los otros dedos plegados, pero no hace nada más. Por la tarde del mismo día, reacciona en forma parecida y luego, bruscamente, dirige su índice hacia sus labios.

A los 0; 9 (13), me meto el dedo en la boca (sin haber sacado la lengua antes). Ella observa atentamente mi gesto y después me saca la lengua. Le muestro entonces el índice, lo dirige hacia ella, y en seguida a mi boca: endereza entonces su índice derecho (dos veces seguidas) y después el izquierdo. Luego aproxima insensiblemente el índice derecho a su boca y lo introduce al fin mirando mi propio gesto.

A los 0; 9 (16), comienza por enderezar el índice sin verlo y luego con un gesto brusco se lo lleva a la boca. La misma reacción se presenta a los 0; 9 (17), y a los 0; 9 (21) etc. La imitación es, pues, inmediata.

Observación 22: Un movimiento parecido a los anteriores pero que

no constituye un esquema en sí mismo (que da lugar a reacciones circulares independientes) es el de abrir y cerrar la boca; en efecto, este gesto está implicado en los dos últimos. Vale pues, la pena investigar si su imitación ha sido adquirida por *transfert* o por diferenciación asimilativa.

A los 0; 8 (11), J. me mira con atención mientras que abro y cierro la boca lentamente: responde mordisqueándose los labios, lo que constituye el esquema global indiferenciado por medio del cual han comenzado todas las imitaciones precedentes: no obtengo nada más ese día.

A los 0; 8 (21), mira comer a su madre y cuando ésta abre y cierra la boca, J. responde de nuevo, mordisqueándose los labios. Además, desde los 0; 8 (10) hasta los 0; 9 (15), con frecuencia intento bostezar delante de ella, lo cual no produce ningún contagio. Cuando lo hago lentamente, se mordisquea los labios; o si no, me contempla muy indiferente.

A los 0; 9 (15) y a los 0; 10 (11), no se observa ningún progreso notable. Por el contrario, se divierte cerrando las encías una contra la otra, de manera de presionar los dos incisivos medianos inferiores contra la mandíbula superior. Después que ha hecho algunos de estos movimientos, abro y cierro alternativamente la boca y ella ríe e imita inmediatamente mi gesto sin ocuparse de sus encías ni de sus dientes; después de un instante, recomienzo y se presenta la misma reacción.

Una hora después termina de comer y no ha hecho ningún ejercicio de apretar las encías. Yo abro y cierro la boca y ella me imita inmediatamente riendo con una mímica de satisfacción expresiva. Entonces su madre abre y cierra la boca para ver si J. la imita también; J. ríe y se vuelve para mirar mi boca con atención, después de lo cual imita el gesto. Por la tarde del mismo día, a las 22 horas, al despertar, imita inmediatamente el mismo gesto y sucede lo mismo al otro día, varias veces seguidas.

A los 0; 10 (16), abro la boca frente a ella: ella abre y cierra la suya pero comenzando por apretar las encías como a los 0; 10 (12), después de lo cual ella simplemente me imita. Las mismas reacciones se presentan por la mañana a los 0; 10 (17).

Los días siguientes, J. ya no tiene necesidad de este expediente para imitar correctamente el gesto de abrir la boca. Parece, pues, muy claro que su gesto de apretar las encías le ha servido de índice para pasar del esquema global de mordisquearse los labios a la comprensión del movimiento de abrir y cerrar la boca; pero este índice, lejos de provocar un *transfert* automático, ha servido de iniciación al instrumento de asimilación.

A partir de los 0; 11 (15), J. imita el bostezo pero en forma de reproducir intencionalmente el movimiento y el sonido (fue el sonido el que le sirvió de índice), en lugar de bostezar por contagio.

Observación 23: Citemos aún, con respecto a la boca, algunas imitaciones instructivas.

Hacia los 0; 10 (0), J. se pone a hacer bombas de saliva infladas de aire entre los labios, al mismo tiempo que dice "mee mee", etc. A los 0; 10 (6), su madre hace lo mismo produciendo el mismo sonido. J. la imita inmediatamente, después de lo cual yo le muestro una bomba de saliva que produzco pero simplemente, es decir sin ruido, y ella me copia sin emitir sonido. A los 0; 10 (14), imita el mismo gesto, sin la ayuda de ningún índice sonoro. La misma reacción se presenta a los 0; 10 (17) y a los 0; 10 (21), etc. Así pues, el sonido "mee" le sirvió de índice para asimilar la producción de bombas de saliva por otro, a su propio gesto.

A los 0; 10 (18) J. inventa un nuevo esquema que consiste en apretar los labios y aplicar la lengua contra el labio inferior combándola. Hago lo mismo tres veces seguidas mientras ella lo ejecuta espontáneamente y mira mi boca sin dejar de hacerlo. Por la tarde del mismo día, vuelve a hacer lo mismo y cinco minutos después que ha dejado de hacerlo yo lo repito; entonces me imita dos veces consecutivas. Los días siguientes rehago el mismo gesto sin que ella lo haya ejecutado antes y no reacciona, por lo cual considero provisionalmente el hecho como un caso de "seudo-imitación". Pero a los 0; 11 (23) vuelvo a hacer la experiencia sin que J. se haya dedicado por más de dos veces al mismo juego, y cuando yo la imito ella me imita inmediatamente. Por la mañana, hago el gesto sin que ella lo haya ejecutado por sí misma y me imita inmediatamente, sonriendo luego y tocándose los labios con el índice derecho como para verificar la correspondencia de lo que acaba de ver en mí con lo que ella siente en sí misma.

A los 0; 11 (20), J. me mira cuando tengo pan en la boca y lo hago aparecer y desaparecer entre los labios sin mostrar la lengua; ríe, después saca la lengua lentamente y, sin duda alguna, en forma intencional.

Observación 24: Después de la imitación relativa a la boca examinemos la de los movimientos que se relacionan con la nariz.

Hacia los 0; 9 (6), J. toma la costumbre de pegar el rostro contra la mejilla de su madre en tanto sopla ruidosamente por la nariz. A los 0; 9 (11), comienza a producir el mismo sonido pero fuera de esta posición: es decir, respira con ruido, sin mover la cabeza ni la nariz misma, y una o dos horas después de que lo ha hecho yo ejecuto su mismo gesto; entonces me imita inmediatamente y parece buscar entre mi rostro de dónde proviene ese ruido. Me mira primero a la boca, luego parece examinarme la nariz. Pero no imita aún ni el gesto de tocarse la nariz con el índice o con la mano entera, ni el de mover la nariz.

Por el contrario, hacia los 0; 10, J. se divierte soplando y respirando ruidosamente al tiempo que repliega la nariz y casi cierra los ojos. Basta con que yo haga la misma cosa, ya sea inmediatamente o sin relación con sus ejercicios espontáneos, para que ella imite este

gesto global. Ahora bien, a partir de los 0; 10 (6), intenta disociar los movimientos de la nariz de los otros elementos del esquema; miro a J. y repliego la nariz sin emitir ningún sonido; J. me examina sin reaccionar primero, y después, como respuesta, contrae silenciosamente la nariz. A los 0; 10 (8), sucede lo mismo. Por el contrario, a los 0; 10 (9), tan pronto ve moverse mi nariz, responde respirando bruscamente y riendo, pero en seguida se pone a plegar su nariz silenciosamente. A los 0; 10 (7), responde moviendo la nariz sin ningún ruido.

A los 0; 10 (6), después de aquella imitación, intenté una combinación nueva utilizando una reacción circular pasajera del niño: en efecto, J. se puso por sí misma a resoplar ruidosamente tocándose la nariz con el índice derecho; yo imité este gesto poco después de que ella hubo cesado de hacerlo. Entonces, se puso a resoplar y mirarme el dedo con atención, moviendo ligeramente el índice, pero no llegó a la reproducción completa del esquema. Algunos días más tarde la misma experiencia no dio ningún resultado diferente.

A los 0; 11 (1), por el contrario, bastó que yo me pusiera el índice contra la nariz y que resoplara, para que J., después de algunos instantes de examen, por tres veces consecutivas imitara correctamente el gesto.

A los 0; 11 (16), J. se puso el dedo sobre la nariz varias veces seguidas; cuando yo acababa de hacer lo mismo delante de ella, me examinó con atención, pero sin reaccionar. A los 0; 11 (25), me imitó riendo hasta que la imité yo mismo. A los 0; 11 (26), imitó este gesto directamente, sin yo haberlo ejecutado antes.

Observación 25: Veamos ahora algunos ejemplos de imitación relativa a los ojos. A los 0; 8 (28), puse el rostro muy cerca del de J. y después abrí y cerré los ojos alternativamente. J. mostró un vivo interés y me palpó los ojos intentando en esta forma hacer continuar el espectáculo. Sucedió lo mismo a los 0; 9 (1) y la semana siguiente. Noté también una reacción completamente negativa a los 0; 11 (11). Por el contrario, a los 0; 11 (14), intentó imitarme y cometió un error que puede tener un relativo interés para la teoría de la imitación: miró, rió, y después, siempre examinando mis ojos, abrió y cerró lentamente la boca. Respondió así, por 8 veces seguidas, a mi sugestión.

Mientras tanto, a los 0; 11 (2), mientras se frotaba los ojos con el dorso de la mano (lo que sucede con frecuencia), intenté hacer lo mismo delante de ella: no pudo repetir el gesto y simplemente miró el dorso de mi mano después de habérselo llevado una sola vez en la dirección de su cabeza (hubo, pues, intención de imitar). A los 0; 11 (11), el mismo fracaso.

Por el contrario, a los 0; 11 (16), me froté los ojos delante de ella, inmediatamente después de que se había frotado el ojo derecho. Rió, como si hubiera comprendido, y luego, mirando con un gran interés lo que yo hacía, pasó y volvió a pasar el dorso de su mano frente a su boca. Existe, pues, confusión entre los ojos y la boca, como dos días

antes, cuando J. abría y cerraba la boca en lugar de abrir y cerrar los ojos. Pero esta vez J. parecía no estar satisfecha de su asimilación, puesto que, en seguida, se frotó lentamente el dorso de la mano contra la mejilla sin dejar de mirar, como para buscar en su rostro el equivalente de mis ojos. Así, llegó a la oreja, la frotó, y luego volvió otra vez hacia sus mejillas e interrumpió toda búsqueda. Cinco minutos después, se frotó de nuevo espontáneamente el ojo derecho, pero mucho más prolongadamente que antes. Yo froté inmediatamente los míos y ella me miró de nuevo con un vivo interés. Entonces volvió a frotarse la boca y después la mejilla pareciendo buscar algo y sin quitarme los ojos de encima.

A los 0; 11 (20), se frotó los ojos al despertar. Yo hago lo mismo: ella ríe. Cuando ha terminado, yo recomienzo, pero ella no me imita; por el contrario, 10 minutos después, apenas me froté el ojo ella lo imita tres veces sucesivas mirándome y sin haberlo hecho mientras tanto. Después de un momento yo vuelvo a comenzar y ella me imita de nuevo. La prueba de que se trata de una imitación del movimiento como tal es que, una vez solamente, ella se frotó en realidad el ojo en tanto que las otras veces simplemente se pasó la mano sobre el ángulo de la arcada subciliar. Por la tarde del mismo día, una nueva imitación típica, sin ejercicio espontáneo previo.

A los 0; 11 (21), o sea a la mañana siguiente, me froté los ojos delante de ella a las 8 de la mañana y ella me imitó enseguida; a las 18 horas abrí y cerré los ojos: respondió frotándose un ojo. La misma reacción se presentó los días siguientes.

A partir de 1; 0 (2), finalmente imitó mi gesto de abrir y cerrar los ojos sin frotárselos previamente.

Observación 26: A los 0; 11 (8) J. se puso el índice de la mano izquierda en la oreja y la exploró fácilmente; entonces yo me puse un dedo en la mía frente a la niña. Me miró muy atentamente e interrumpió su actividad; yo me detuve también. Cuando volví a hacerlo, me miró de nuevo interesada y después se puso el dedo en la oreja. Sucedió lo mismo 5 o 6 veces pero sin que se pudiera estar seguro de que había imitación verdadera; por el contrario, después de una pausa de algunos minutos, durante la cual J. hizo alguna otra cosa (jugaba con un periódico), me aproximé el dedo a la oreja y entonces, mirándome, ella dirigió muy definidamente su dedo hacia su oreja y terminó por introducirlo poco después de mí.

A los 0; 11 (11) imita el mismo gesto sin ejercicio previo y sucede lo mismo a los 0; 11 (22) y a los 0; 11 (23), etc. Anoto la misma cosa a los 1; 0 (7) y durante la semana siguiente.

Observación 27: Finalmente, anotemos que hacia los 0; 11 J. adquirió la costumbre, cuando se la secaba después del baño, de cantar para oír tremolar su voz y en particular lo hacía cuando se le frotaba el rostro. A los 0; 11 (9), su mamá canta delante de ella golpeándose las mejillas de tal suerte que la voz se le oye entrecortada. J. sonríe y

después de un instante se lleva una mano a la mejilla y canturrea sola. No llega a reproducir el gesto propuesto, pero localiza muy bien su mejilla y la toca con el dedo.

A los 0; 11 (11), J. me mira cuando me froto las mejillas con el dorso de la mano. Me imita claramente (después de haber imitado los gestos de tocar la oreja y de poner el índice contra la nariz).

A los 0; 11 (12), sucede lo mismo.

Al 1; 0 (13), imita sucesivamente el golpearse la mejilla y el tocarse los labios o ponerse la mano frente a la boca.

Vemos cómo J., partiendo de la imitación de los movimientos de la boca, ha llegado a establecer la correspondencia de las partes del rostro de otro con su nariz, sus ojos, sus orejas y sus mejillas.

Observación 28: Como se ha visto (obs. 18), L. no imitó ningún movimiento de la boca hasta los 0; 8 meses. Sucedió lo mismo con los movimientos relativos a la nariz, los ojos, etc.

A los 0; 9 (4), cuando yo le mostré la lengua, enderezó su índice. Sucedió lo mismo los días siguientes, lo bastante sistemáticamente para que no quedara ninguna duda sobre la relación. Ahora bien, este gesto del dedo no es ni un "procedimiento" casual en uso en L., ni un esquema que haya ejercitado yo en ella los días precedentes. Parece, pues, muy claro que sólo la analogía entre la lengua sacada y el dedo levantado explican la reacción del niño (ver la asimilación de los ojos y de la boca de Jaquelin que se muestra en la obs. 25). A continuación de esto me ausenté tres semanas y a los 0; 9 (25), L. no reaccionó ni a los movimientos de la lengua, ni al gesto de abrir y cerrar la boca. Tampoco reaccionó al gesto de succionar su pulgar.

Por el contrario, a los 0; 10 (3), me meto el índice en la boca (sin ruido); ella me mira atentamente y después examina su propio índice, como si no lo hubiera visto nunca. Lo mismo sucede cinco veces seguidas. No introduce el índice sino una vez en su boca después de examinarlo, pero no es posible concluir de este hecho único que existe una imitación. Después de esto le saco la lengua: no se presenta ninguna reacción.

Pero el mismo día, cuando abro y cierro la boca sin ruido frente a L., me mira con gran interés y después dice "atatá". Ha imitado estos diversos sonidos los últimos días, examinándome la boca con atención, pero no ha hecho ningún intento de imitación local hasta este día. Así, pues, sucedió como si reconociese un movimiento ya observado y respondiera produciendo el sonido que acompaña habitualmente a este movimiento.

A los 0; 10 (5), sucedió lo mismo: L. dijo "atatá" apenas abrí y cerré la boca sin ruido. Cuando volví a hacer el movimiento con un ruido de saliva imitó el ruido sin preocuparse por el movimiento.

A los 0; 10 (6), le saqué la lengua: L. respondió inmediatamente "tatá", y después abrió y cerró la boca silenciosamente. Yo hice entonces lo mismo: ella volvió a abrir y cerrar la boca, a veces sin ruido, a veces diciendo "tatá".

A los 0; 10 (7), cuando saqué la lengua, dijo "tatá", pero cuando abrí y cerré la boca, me imitó claramente, sin emitir ningún sonido. Sucedió lo mismo a los 0; 10 (8) y a los 0; 10 (14). A los 0; 10 (16), cuando abrí y cerré la boca, me imitó, a veces claramente, a veces limitándose a mover los labios en el vacío (como si mascara). Por otra parte, le saqué la lengua en el momento en que acababa de hacerlo espontáneamente: rió entonces de placer como si comprendiera la relación. De pronto, se puso a hacer "bla bla", mientras sacaba la lengua. La imité y rió con mucho gusto.

Por la mañana, no reaccionó al gesto de sacar la lengua, aun cuando yo le dije "bla". Pero imitó el movimiento de abrir y cerrar la boca. A los 0; 10 (18), vuelve a mostrar la facultad de imitar el movimiento de sacar la lengua (con o sin el auxilio del sonido); siempre imita el gesto de abrir y cerrar la boca, lo mismo que el de mover los labios.

Los días siguientes, sus reacciones parecen embrollarse. Lo mismo cuando le saco la lengua (con o sin el sonido "bla") que cuando abro y cierro la boca, o cuando muevo los labios, reacciona indiferentemente por medio de los cinco esquemas siguientes: abrir y cerrar la boca sin ruido, decir "atatá", mover los labios y aun hacerlos chasquear (por el sonido) y sacar la lengua.

Pero, a partir de los 0; 10 (27), de nuevo diferencía —y aún mejor que antes— entre los diferentes modelos. Es así como saca la lengua sin ruido cuando le presento yo mismo el ejemplo y llega aun a hacerla circular de izquierda a derecha cuando yo lo hago delante de ella, etc. Esta diferenciación se impuso súbitamente, sin nuevos ejercicios.

A los 0; 10 (26), cuando me succiono el pulgar, ella abre y cierra la boca. A partir de los 0; 11 (4), imita este gesto inmediata y correctamente.

Observación 29: De los 0; 10 a los 0; 11 (0), el gesto de abrir y cerrar los ojos no ha desencadenado en L. ninguna reacción. Pero, a los 0; 11 (5), cuando abro y cierro los ojos frente a ella, comienza a abrir y cerrar sus manos, lenta y sistemáticamente. Después abre y cierra la boca, con igual lentitud, diciendo "tatá".

Por el contrario, al 1; 0 (14), el mismo modelo da lugar a dos reacciones sucesivas: primero, guiña los ojos al abrir y cerrar la boca como si le costara trabajo distinguir estos dos esquemas desde el punto de vista motor y quinestésico; después toma una almohada con la cual se cubre la cara para levantarla enseguida y volver a hacerlo apenas yo cierro los ojos.

Al 1; 0 (16), abre y cierra de nuevo la boca cuando yo abro y cierro los ojos y después se vuelve a tapar con la almohada.

No es hasta el 1; 2 (7), es decir, en el curso del quinto estadio,

cuando L. imitó en forma clara y definida este gesto, sin cubrirse ya el rostro con un objeto cualquiera. Esta última reacción, que presentó sistemáticamente entre el 1; 0 (14) y el 1; 2, como respuesta a los movimientos de mis ojos, retardó evidentemente su imitación correcta.

En cuanto a los movimientos relativos a la nariz, orejas, etc., no fueron imitados durante el presente estadio, por la carencia de reacciones circulares espontáneas que hubieran podido diferenciarse en una imitación verdadera.

Observación 30: Para T., toda sugestión relativa a los movimientos de la boca y de los ojos fue inefectiva hacia los 0; 9, pero a los 0; 9 (21), me mira con atención cuando abro y cierro la boca (sin ruido) y después digo "tatá" y "papá". La razón es evidentemente que el movimiento que hago cuando digo "papá" él lo reconoce (ha imitado el sonido los días precedentes), y así, asimila este movimiento de mis labios al esquema vocal habitual.

A los 0; 9 (28), no imita ni el gesto de sacar la lengua ni el de succionarse el pulgar. Pero, apenas abro la boca, T. dice "papá".

A los 0; 9 (29), cuando abro y cierro la boca sin ruido, T. dice de nuevo "papá" pero esta vez en voz baja. Por el contrario, no imita ningún movimiento relativo a la lengua, los ojos ni la nariz.

A los 0; 9 (30), dice de nuevo "papá" o "tatá" [1] en voz baja cuando abro y cierro la boca. Pero, cuando saco la lengua, abre la boca sin emitir sonido. El mismo día, cuando vuelvo a abrir y a cerrar la boca, imita correctamente el movimiento sin emitir sonido.

A los 0; 10 (7), consigue sacar la lengua cuando yo lo hago, acompañando este movimiento de una especie de chasquido. No consigue imitar este gesto en silencio.

Pero, a los 0; 10 (10), saca la lengua cuando yo lo hago (sin ningún sonido). Cuando masco frente a él (sin ruido), dice "papá", pero cuando me meto pan en la boca, no reacciona; tampoco cuando imito el movimiento de meterme un dedo en la boca.

A los 0; 10 (21), imita correctamente los movimientos siguientes: abrir la boca en silencio, sacar la lengua y meterse el dedo en la boca. Imitó este último gesto inmediatamente, sin índice sonoro ni reacción espontánea anterior.

Al 1; 0 (5), compruebo que el bostezo le es contagioso.

Observación 31: Hasta los 0; 9 (29), T. no imitó ningún movimiento de los ojos ni ningún movimiento de la mano relativo a los ojos ni la nariz.

Pero a los 0; 9 (30), cuando abro y cierro los ojos frente a él (lo que hago varias semanas seguidas), reacciona de la manera siguiente: comienza por abrir y cerrar las manos, como L. a los 0; 11 (5), y después abre y cierra la boca como L. el mismo día, y J. a los 0; 11 (14).

[1] Es de notar que este fonema carece de significación para T.: es un simple sonido.

Es de notar que este día a los 0; 9 (30), T. pudo por primera vez abrir y cerrar la boca sin decir "papá" o "tatá" en respuesta a los movimientos de la mía. Sin embargo, no se podría decir que se tratara hasta ahora de una perseveración, puesto que T. no imitó los movimientos de la boca inmediatamente antes que de los ojos.

A los 0; 10 (16), cuando vuelvo a hacer la misma experiencia, T. comienza de nuevo a abrir y cerrar la boca, después se detiene un instante y bruscamente se pone a guiñar los ojos. Este esquema, que ejerce a menudo espontáneamente, no ha dado hasta ahora lugar a una imitación recíproca: es, pues, un acto de asimilación, puesto que lo aplica aquí a la imitación de los movimientos del ojo. Los días siguientes, reacciona en esta misma forma.

A los 0; 10 (21), cuando soplo por la nariz (él lo hace a menudo, pero no lo estaba haciendo en este momento), me imita inmediatamente. Pero, cuando me pongo el índice sobre la nariz, guiña los ojos plegando su nariz. A los 0; 10 (25), imita inmediatamente el movimiento de plegar la nariz, pero a los 0; 11 (5) no imita el de ponerse el dedo sobre la nariz (ver para este último gesto la obs. 50 bis).

Estas amplias observaciones que hemos tenido que transcribir íntegramente, para dar al lector todos los elementos necesarios de información, confirman la tesis de Guillaume sobre la necesidad de un aprendizaje de la imitación, en particular cuando se trata de movimientos no visibles del propio cuerpo. Es notable, especialmente, que el bostezo cuya imitación es automática y contagiosa desde el comienzo, no da lugar a ninguna reacción imitativa durante el primer año, a falta de la correspondencia directa entre el espectáculo visual de la boca de otro y las percepciones táctilo-quinestésicas de la propia boca. Así pues, la imitación se adquiere, pero ¿en qué condiciones y por qué medios?

En cuanto a las condiciones, nuevos hechos vienen a agregar argumentos en favor de lo que ya nos han enseñado las observaciones de los estadios precedentes: el niño no acostumbrado a toda clase de juegos se interesa inmediatamente en los movimientos por sí mismos, sin que requieran otras significaciones que las de corresponder a esquemas en ejercicio; es decir, a totalidades sensorio-motoras que se basten a sí mismas. Sucede esto al mover los labios, sacar la lengua, meterse el dedo en la boca, abombar el labio inferior, plegar la nariz, etc., que han dado lugar en nuestros niños a imitaciones sistemáticas, antes que ciertas acciones tuvieran significaciones ex-

trínsecas ejecutadas por los mismos órganos: comer, llevarse la cuchara a la boca, deshojar las flores (acciones imitadas entre los 0; 7 y los 0; 9 en sujetos de Guillaume y solamente después de 1; 0 en los nuestros). Seguramente, cada uno de los movimientos citados en las observaciones 19 a 31 son en sí mismos "significativos", aunque sea sólo por el hecho de la imitación recíproca y a causa sobre todo de su relación con los esquemas espontáneos del sujeto. Pero nada nos autoriza a sacar la conclusión, a partir de estas observaciones, de que la imitación comienza por los gestos más significativos, para transferirse en seguida a los movimientos cada vez más vacíos. La verdadera razón de las sucesiones observadas obedece al mecanismo de los esquemas espontáneos: la imitación comienza por las totalidades que se bastan a sí mismas (o sea por los esquemas ya constituidos) y no se puede aplicar a los movimientos particulares que entran en esos esquemas a título de elementos, sino posteriormente. Dicho de otra manera, el progreso de la imitación es paralelo al de la construcción de los esquemas de asimilación, lo cual procede por diferenciación gradual; es decir, por acomodaciones correlativas a las coordinaciones.

Esto nos conduce a la cuestión de los mecanismos. Es bien claro que no se podrían interpretar las observaciones 19 a 31 como las precedentes, como una asimilación directa del modelo al esquema propio. Pero, ¿no sería entonces necesario recurrir a los *transfert* por medio de "señales", a la manera de las asociaciones condicionadas? O, ¿sería necesario hablar de una asimilación mediata (ya no inmediata) que reposaría sobre "índices" comprensibles para la inteligencia? Por ejemplo: cuando J. (obs. 19) aprende a imitar un movimiento de los labios gracias a un ruido de saliva, ¿este movimiento es una "señal" que desencadena la misma acción que la del modelo por simple asociación y sin identificación, o es un "índice" que permite al sujeto asimilar el gesto visible del modelo a la acción invisible propia pero sonora? La diferencia es la siguiente: la "señal" (en el sentido de las conductas condicionadas) es incorporada a un esquema de manera rígida e indisociable y desencadena su ejercicio más o menos automáticamente, en tanto que el "índice" es un signo móvil, destacado

de la relación en curso y que permite las predicciones de un futuro próximo o las reconstrucciones de un pasado reciente (ver *N. L.* cap. IV, núm. 4).

Ahora bien, en el caso de las observaciones 19 a 31, cierto número de razones nos parecen obrar en favor de la solución de la asimilación mediata, por "índices" inteligentes, que no excluyen naturalmente el hecho de que la "señal" asociativa pueda a veces subsistir al margen del "índice". La primera y más importante es la movilidad de que dan muestra los signos utilizados por el niño en su comprensión del modelo. A este respecto, es necesario mostrar el número de combinaciones posibles que testimonian estos signos, conforme a los principios de la coordinación de los esquemas de este estadio (ver *N. I.*, cap. IV, núm. 3). Se pueden distinguir principalmente cuatro:

1º El caso en el cual un sonido sirve de índice al sujeto para permitirle asimilar un movimiento visualmente percibido sobre otro a un movimiento propio invisible (ver obs. 19, 20, 23, 24, 27, 28 y 30). Ahora bien, lo que es notorio en todos estos ejemplos es que el papel muy transitorio del sonido es apenas suficiente para permitir al sujeto atribuir una significación a los datos visuales percibidos sobre otro: por ejemplo, en la observación 19, el ruido de saliva es necesario el primer día para conducir a la imitación del movimiento de los labios, pero desde la segunda experiencia este sonido ya es inútil. Sucede, pues, como si el ruido hubiera simplemente servido de término medio, lo cual es precisamente la función del índice por oposición a la señal: gracias al índice sonoro, el niño comprende simplemente, sin llegar naturalmente a representarse su propia boca (ni que tenga necesidad de ello), que los movimientos visualmente percibidos en la boca de otro "van con" una cierta impresión táctilo-quinestésica de la boca propia. Dicho de otra manera, gracias al índice, el niño asimila el modelo visual y sonoro al esquema sonoro y motor ya conocido y la imitación se hace posible gracias a la acomodación de este esquema: el sonido resulta inútil en tanto que, si fuera una señal, debería subsistir como excitante, o en caso de *transfert*, ser desencadenado por el espectáculo visual. Ahora bien: si en efecto sucede que una sugestión visual silen-

ciosa desencadena una respuesta a la vez vocal y motora (ver obs. 30) es a título transitorio y el sonido desaparece rápidamente a continuación.

2º El segundo caso es aquel en el cual el niño asimila el modelo a un esquema que interesa el mismo órgano, pero no idéntico al que le es propuesto. Por ejemplo, en las observaciones 20, 21 y 22, J. responde a las sugestiones de sacar la lengua, succionarse los dedos y abrir la boca, mordisqueándose los labios, y en la observación 28, L. abre la boca en respuesta al gesto de sacar la lengua. En tales casos, la significación del modelo es comprendida parcialmente como análoga a un esquema propio, pero sin correspondencia precisa. Si se quiere, esto es un *transfert*, pero por parecido: la significación del modelo depende de un acto de asimilación y las percepciones visuales, lejos de constituir simples señales, consisten en índices fundados sobre la base de la analogía.

3º Sucede lo mismo en un tercer caso, en el cual se observa entre el modelo y el esquema propio una asimilación por diferenciación progresiva, fundada sobre índices de puro parecido. Por ejemplo, en la observación 22, después de haber respondido a la sugestión de abrir y cerrar la boca mordisqueándose los labios, aprieta espontáneamente las encías una contra la otra, y basta que yo repita mi gesto para que ella abra y cierre la boca (ver también obs. 23: abombar el labio inferior con la lengua; obs. 24: dedo en la nariz, y obs. 26: dedo en la oreja). ¿Hay, pues, simple relación de contigüidad, es decir, señal con *transfert* motor, o asimilación por "índices" inteligentes? El comportamiento del niño parece manifestar muy claramente la comprensión. Cuando J. aprieta las encías es como si comprendiera bruscamente la correspondencia entre el espectáculo visual de mi boca y la impresión motora de la suya que ejecuta un movimiento análogo, y como si esta comprensión le permitiera conseguir la copia del modelo hasta entonces no conseguida. Sucede lo mismo a los 0; 10 (18), cuando bombea con la lengua el labio inferior al mismo tiempo que yo lo hago (obs. 23); es como si comprendiese inmediatamente la relación entre lo que ve y lo que hace, lo cual es natural, por lo demás, dado que sabe ya imitar los movimientos de la boca

y la lengua. En cuanto a los dedos en la nariz y en la oreja, puede establecer correspondencias análogas.

En resumen, se puede constituir por asimilación recíproca, una traducción progresiva de lo visual y táctilo-quinestésico y viceversa. Todo el aprendizaje de la prehensión, realizado al comienzo del tercer estadio, supone en efecto una coordinación gradual efectuada sobre el propio cuerpo, entre los datos visuales (espectáculo de la mano y de sus movimientos visibles) y los datos táctiles y quinestésicos: es, pues, muy normal que esta coordinación, sostenida durante el tercer estadio por medio del juego de las reacciones circulares secundarias (las cuales resultan directamente de allí), desemboquen en el cuarto estadio (es decir, al nivel de la asimilación recíproca de estos esquemas secundarios con una correspondencia entre los cuadros visuales percibidos sobre otro y los esquemas táctilo-quinestésicos relativos a los movimientos del propio cuerpo). Además, en la medida en que el niño no imita solamente acciones y significaciones complejas sino que se interesa en los movimientos en sí mismos, es claro que esta correspondencia suscitará de su parte una búsqueda que prolonga su comportamiento sensorio-motor anterior.

4º El último caso es el de la comprensión analógica de la significación del modelo, no por confusión de los movimientos relativos al mismo órgano como en el caso segundo, sino por confusión de los órganos que tienen entre sí algún parecido: el caso más interesante y decisivo es el de los errores de interpretación que comete el niño y que, en efecto, revelan el mecanismo íntimo de su técnica imitativa, confirmando de manera clara las interpretaciones que preceden. Ejemplo típico es el de los ojos: en respuesta al movimiento de abrir y cerrar los ojos, J. a los 0; 11 (14), abre y cierra la boca (observación 25) y L. a los 0; 11 (5), abre y cierra sus manos y después su boca (obs. 29) y T. a los 0; 9 (30), acciona lo mismo con las manos que con la boca (obs. 31). Además, L. y T. siguieron confundiendo durante algunos días los ojos y la boca, y J. a los 0; 11 (16) se pasaba la mano frente a la boca como respuesta a mi gesto de frotarme los ojos. Es de notar también que L. a los 0; 9 (4) levanta el índice cuando yo saco la lengua (obs. 28). Tales errores nos parecen muy instruc-

tivos: en efecto, no es el caso de considerar la percepción visual del movimiento de los ojos de otro como una señal que desencadenaría los esquemas de la mano o de la boca propios, puesto que ningún lazo de contigüidad espacial o temporal ha impuesto al niño esta relación: el error debe, pues, relacionarse con la analogía. Cuando el sujeto ve abrirse y cerrarse los ojos de otro, asimila este espectáculo no con el esquema visual relativo a la boca de otro, naturalmente, sino con un esquema global, en parte visual pero sobre todo táctilo-quinestésico de abrir y cerrar algo. Ahora bien, este esquema motor corresponde esencialmente, sobre el cuerpo del niño, a los movimientos de la mano y a los de la boca, puesto que estos últimos son invisibles pero ya conocidos por imitación: son estos órganos los que el sujeto accionará para responder a la solicitud de movimiento de los ojos de otro. En resumen, el error constituye una confusión, si se quiere, pero inteligente: es la asimilación del modelo a un esquema análogo susceptible de traducir lo visual en quinestésico.

En total, en estos cuatro casos la asimilación precede a la acomodación imitativa y se efectúa en forma mediata por medio de índices inteligentes. Pero otro argumento debe agregarse al que acabamos de examinar: si la imitación procediera por *transfert* asociativos, deberíamos asistir a un aprendizaje obediente a la ley clásica de las adquisiciones; es decir, que la curva sería una exponencial. Un buen ejemplo, comentado por Guillaume, es el de la adaptación progresiva a la bicicleta. Ahora bien, por graduales que sean a veces las imitaciones descritas en las observaciones 19 a 31, llega un momento en que el niño comprende la relación entre el modelo y el gesto correspondiente y desde ese momento lo imita en forma brusca: sucede como si el sujeto intentara primero diversas hipótesis, para acoger enseguida una de ellas en forma más o menos definitiva. Por esto mismo, la imitación de los movimientos ya ejecutados, pero de manera invisible sobre el propio cuerpo, entra en el cuadro general de las actividades inteligentes de este estadio: coordinación de los esquemas secundarios (y primarios) con aplicación de los medios conocidos a las situaciones nuevas. En efecto, para imitar tales movimientos se trata de coordinar esquemas visuales a esquemas

táctilo-quinestésicos primarios que servirían de "medios" para el objetivo de la imitación. Dicho de otra manera, las coordinaciones inteligentes de este cuarto estadio conducen a la construcción de las primeras formas del "objeto" y a un comienzo de la objetivación del espacio y de la causalidad: es claro que estos progresos generales repercuten también sobre la imitación, sugiriendo la búsqueda de una correspondencia entre el cuerpo de otro conocido como fuente autónoma de la causalidad y el cuerpo propio percibido como análogo a este último.

2. El cuarto estadio. II. Comienzo de la imitación de los nuevos modelos sonoros o visuales

Es notable que, en la medida en que el niño se capacita para imitar los movimientos ya ejecutados de manera invisible sobre el propio cuerpo, busca copiar los sonidos y los gestos nuevos para él, siendo que hasta entonces tales modelos le eran totalmente indiferentes; ahora bien, esta correlación nos parece explicarse por los progresos de la inteligencia misma. Que el niño no haya intentado hasta entonces imitar lo nuevo se explica por el hecho de que, hasta el tercer estadio, la imitación procedía por esquemas simples, rígidos y no coordinados entre sí; ahora bien, la acomodación a un modelo nuevo exige una cierta ductilidad de los esquemas, la cual, necesariamente, marcha pareja con su coordinación. Inversamente, si la imitación de lo nuevo comienza con el cuarto estadio, es porque los esquemas de que dispone el niño se hacen susceptibles de acomodación móvil en la misma medida en que comienzan a coordinarse entre sí. En efecto, hasta este estadio la acomodación no se diferenciaba de la asimilación. A partir del quinto estadio se diferenciará al punto de conducir a una experimentación activa (reacciones circulares terciarias) y, por consecuencia, a una imitación de cualquier novedad. Durante este cuarto estadio, las reacciones son intermediarias: la acomodación, que comienza a diferenciarse de la coordinación de los esquemas, no desemboca sino en "exploraciones" (*N. L.*, p. 256), y por consecuencia en un comienzo de imitación de lo nuevo.

Veamos algunas observaciones comenzando por los intentos de imitación de los sonidos y de los fonemas nuevos:

Observación 32: J., a los 0; 8 (8), algunos días después de haber comenzado a imitar los movimientos invisibles, por primera vez reaccionó a un sonido nuevo para ella: le dije, "vu, vu, vu, vu" y respondió inmediatamente: "Bu, bu, bu, bu"; hasta este momento, el sonido "vu, vu", no había dado lugar a ninguna reacción. Se puede ver en la respuesta "bu, bu", un fonema análogo al que ya había emitido espontáneamente, en la forma "abú" (ver obs. 11).

A los 0; 8 (28), el sonido "pu, pu" desencadena la respuesta "pu, u".

A los 0; 9 (16), el sonido "gagá" desencadena la siguiente búsqueda: J. dice "mamá" y después "aha", y después "babá", "vavá" y finalmente "papá"; el sonido "pipí" (sin significado ninguno) da como respuesta "vv", después "pp", y finalmente "pff". Le digo "pupú" como a los 0; 8 (28), y J. responde "bvv", "abú", luego, "bu", y finalmente, en voz baja, "pu" y "pu-u".

A los 0; 9 (26), "tutú" da lugar a "u-u" y "tití" desencadena "i-i" y después "teté".

A los 0; 10 (25), imita inmediatamente el ruido de chasquear los labios y a los 0; 11 (20) el sonido "popó" (sin significado).

Observación 32 bis: Igualmente, L. durante este estadio no presentó sino intentos claros pero poco felices de reproducir nuevos sonidos. Por ejemplo, a los 0; 9 (28), respondió al fonema "papá" con los siguientes sonidos: "ahá"... "dadá"... "gagá" y "tatá". Numerosos intentos le fueron necesarios para llegar finalmente a "papá".

Durante los días siguientes respondió regularmente "atatá" al mismo modelo. No fue sino hacia los 0; 10 (8), cuando pudo reaccionar correctamente.

Observación 33: A los 0; 8 (19), J. mira con curiosidad mi mano, cuando presiono el índice contra el pulgar. Comienza por tocar mi mano (el pulgar y luego el índice) para inducirme a continuar cuando me detengo. Entonces le presento el índice levantado: imita este gesto y termina por aplicar la extremidad del suyo contra el mío.

A los 0; 9 (12), doblo y enderezo alternativamente el índice: ella abre y cierra su mano. A los 0: 9 (16), el mismo modelo desencadena por varias veces el gesto de adiós; pero en el momento en que J. no hace ningún esfuerzo para imitarme, levanta correctamente el índice. Cuando yo vuelvo a empezar, ella vuelve a hacer "adiós".

A los 0; 9 (19), imita el mismo modelo pero con toda la mano, levantándola y bajándola, sin quitar de los ojos mi índice.

A los 0; 9 (21), se presenta la misma reacción. Por fin, a los 0; 9 (22), consigue aislar el movimiento del índice e imitarlo correctamente.

A partir de los 0; 9 (22), vuelvo a hacer la experiencia inicial de tocarme la extremidad del pulgar con el índice o el dedo medio. Igualmente, hago chasquear mi dedo medio contra la raíz del pulgar, para excitar su interés, y a los 0; 9 (24) reacciona moviendo los dedos: los curva y los endereza muy rápidamente pero sin diferenciar el movimiento global. De los 0; 10 al 1; 0 renuncia totalmente a todo intento de imitación. Al 1; 0 (25), logra por fin poner su índice contra la extremidad de su pulgar como respuesta al primero de los dos modelos. En cuanto al chasquido del medio contra la raíz del pulgar, simplemente frota el índice contra el pulgar, intentando así reproducir un sonido. La misma reacción se presenta al 1; 0 (26) y durante los días siguientes. Así pues, no es sino al comienzo del quinto estadio cuando el gesto de tocar su pulgar con su índice puede ser imitado.

Observación 34: Veamos ahora la forma como J. ha logrado imitar el clásico movimiento de las "marionetas" (mano vertical que gira sobre sí mismo). Desde los 0; 9 hasta los 0; 10, propuse con frecuencia este modelo a J., sin asociarlo a ningún sonido (ni a la conocida canción francesa), ni tampoco enseñarlo sosteniéndole las manos. Durante todo este período J. testimonió un vivo interés por este espectáculo, mirándose con frecuencia las manos después de haber visto girar las mías, pero nunca intentó imitarlo.

A los 0; 10 (9), me mira con gran atención y luego bruscamente levanta la mano derecha y la mira con fijeza (del lado de la palma). Después examina alternativamente por tres veces su mano y la mía. Como su mano permanece inmóvil parece haber tentativa de comprensión, pero no de realización.

A los 0; 10 (18), sonríe a mi gesto, luego responde con un gesto de adiós. Varias veces seguidas sucede lo mismo.

A los 0; 11 (16) y a los 0; 11 (18), el resultado es negativo. Por el contrario, a los 0; 11 (19), mira atentamente el modelo, pero sin moverse. Y más o menos tres minutos después, levanta el brazo derecho con el puño cerrado y hace balancear ligeramente su mano sin mirarla (esquema del gesto exacto). Cuando vuelvo a hacer la experiencia ya no me imita.

A los 0; 11 (28), después de 10 días de reacción negativa, comienza a levantar el brazo, a cerrar el puño y a hacer ligeros movimientos de rotación mezclados con gestos de adiós. Ahora bien: a los 0; 11 (29), la sorprendo cuando espontáneamente está haciendo el gesto de las marionetas (con la mano cerrada). Un cuarto de hora después yo repito el gesto y ella me imita.

Imitación recíproca al 1; 0 (0), pero fue ella quien comenzó. A partir de los 1; 0 (3), imita correctamente el movimiento.

Observación 35: A los 0; 11 (0), J. está sentada frente a mí con los pies separados.

Inclino entonces la cabeza y el tronco y después me enderezo alter-

nativamente: J. responde tres veces continuas con un gesto de adiós y después imita correctamente el movimiento.

A los 0; 11 (1), estando sentada y yo medio acostado frente a ella, levanto la pierna derecha y la hago oscilar verticalmente. Ella responde primero inclinándose y levantando el tronco (como lo hacía la víspera), y después con un gesto de adiós. Este último gesto es, pues, una analogía grosera del de mis piernas, pero ejecutado con el brazo y la mano.

A los 0; 11 (11), el mismo modelo da lugar a las reacciones siguientes: inicialmente J. hace el gesto de adiós, como precedentemente (pues es en esta forma como ha respondido a mi gesto durante los últimos días); luego, algunos minutos después, mueve los pies levantando ligeramente la pierna. Finalmente levanta en forma clara el pie derecho mirando el mío.

Al 1; 0 (2), vuelvo a hacer la experiencia y hay imitación inmediata.

Observación 36: Veamos ahora algunas imitaciones de gestos nuevos por parte de J., pero obtenidos directamente, sin dudas:

A los 0; 11 (6), golpeo con una mano el dorso de la otra y J. hace inmediatamente lo mismo.

A los 0; 11 (9), su mamá golpea un pato de celuloide con el extremo de un peine y J. reproduce el gesto sin ninguna duda, imitando la acción de golpear.

Consigue lo mismo a los 0; 11 (19), cuando, con la cabeza de un pequeño martillo, doy contra las notas de una clave metálica.

A los 0; 11 (27), tamborilea en la mesa como respuesta a este modelo. La misma reacción se presenta con diferentes objetos escogidos uno a uno.

Observación 37: Se vio precedentemente (obs. 13) que L., a partir de los 0; 6 (5), consiguió imitar el gesto de mover los dedos (movimiento global), pero sin copiar aún el movimiento preciso y nuevo para ella de levantar el índice.

A los 0; 7 (27), le presto una vez más mi índice levantado y ella responde abriendo y cerrando la mano, pero sin reproducir el movimiento del índice sino en forma fortuita.

A los 0; 8 (30), reacciona moviendo aún todos los dedos. A los 0; 9 (4), tal como se anotó ya en la observación 28, endereza el índice como respuesta a mi gesto de sacar la lengua y entonces yo le presento (algunas horas más tarde) mi índice levantado: imita el gesto pero enseguida mueve todos los dedos en conjunto.

A los 0; 9 (25), L. está sentada en su coche y yo comienzo por mover mi mano y después a hacerla desaparecer detrás de uno de los bordes de la cuna. L. mira prolongadamente el sitio en que la mano ha desaparecido y después con una sonrisa levanta la mano e imita el movimiento reproduciendo la trayectoria hasta el sitio de la desapari-

ción. Después de que yo muevo el índice, L. sacude primero su pie violentamente, luego agita las manos y, enseguida, logra mover los dedos; pero no levanta el índice solo. Por el contrario, por la tarde del mismo día comienza a mover los dedos en conjunto y luego se limita a los movimientos del índice.

Los días siguientes la imitación es correcta de primer intento.

Observación 38: A los 0; 10 (0), L. me mira cuando me golpeo el vientre: se golpea las rodillas (estando sentada). A los 0; 11 (26), intenta imitarme cuando sostengo una pelota con el brazo derecho completamente levantado: ella la toma y después levanta la mano y consigue sostener la pelota por encima del nivel de su cabeza (pero sin levantar completamente el brazo).

A los 0; 11 (28), imita inmediatamente el gesto de cubrir un objeto con un pañuelo. Se reconoce aquí el esquema de la búsqueda de los objetos: L. sabe encontrar un objeto bajo una pantalla, pero aún no ha conseguido poner ella misma una pantalla sobre un objeto. Sin embargo, ha escondido a los 0; 11 (3) y a los 0; 11 (15) los pies o un juguete bajo una cobertura o un tapiz (ver *C. R.*, obs. 85).

Como de costumbre, dos preguntas surgen a propósito de estos hechos: la de los fines que persigue el sujeto en tales imitaciones y la de los medios o la técnica empleada.

Porque, en efeto, el niño que desde el tercer estadio no ha imitado en la persona de los otros aquello que sabía ejecutar en sí mismo, a partir de esta nueva etapa, se pone a intentar la reproducción de los modelos nuevos para él. ¿Es necesario hablar de discontinuidad, a propósito de este nuevo progreso de la imitación o prolonga los que lo preceden? Hasta aquí hemos admitido una continuidad funcional en la sucesión de las estructuras imitativas, pero, recordémoslo, esto contraría opiniones tan autorizadas como las de Guillaume y Wallon.

Para el primero de estos autores no hay relación directa entre la imitación inicial, simple prolongamiento de la reacción circular y la imitación verdadera, dado que ésta es una reproducción intencional de los modelos con significación compleja: gracias a un juego de *transfert* sucesivos el niño se pondrá a imitar los movimientos por sí mismos y logrará así, después de un largo rodeo, conseguir la imitación elemental de los actos no significativos. Pero, por el contrario, nosotros hemos creído comprobar la existencia de todas las transiciones entre esta asimilación reproductiva —que es la reacción circu-

lar o imitación de sí mismo—, la asimilación recognoscitiva y reproductiva a la vez —que es el comienzo de la imitación de otro por incorporación del modelo al esquema circular— y la asimilación mediata, por medio de índices inteligentemente coordinados —que es la imitación de los movimientos nuevos conocidos pero invisibles para el sujeto. En todos estos casos, el niño imita en la medida en que tiene la tendencia a conservar y a repetir cada una de las acciones de las cuales es capaz y la imitación es, pues, acomodación y asimilación a la vez. Durante las primeras etapas, el modelo y el gesto propio siguen siendo más o menos indiferenciados, por indisociación completa de las tendencias asimilativas y acomodativas. Aun en el tercer estadio, ni las personas ni los objetos son concebidos como dotados de una actividad autónoma, y los espectáculos percibidos son siempre considerados como una especie de prolongamiento de la actividad propia: sea que el sujeto imite por asimilación recognoscitiva y reproductiva, sea que busque, por su respuesta imitativa, prolongar lo que ve u oye, la imitación no se distingue esencialmente de la reacción circular y por esto hasta aquí no hay imitación de lo nuevo. En presencia de los nuevos modelos el sujeto permanece indiferente o bien intenta prolongar el espectáculo aplicándole cualquier esquema ya conquistado, en una especie de "causalidad por eficacia" (ver *C. R.*, cap. III). Pero, al contrario, en el cuarto estadio, los progresos de la inteligencia y de la diferenciación naciente entre la acomodación y la asimilación hacen posible la imitación de los movimientos conocidos pero invisibles sobre el propio cuerpo. Surge entonces una cierta oposición en el seno de los parecidos globales, entre los ejemplos propuestos desde el exterior y los movimientos habituales del sujeto: a partir de este momento es cuando la imitación se constituye a título de función particular que prolonga la acomodación y comienza a distinguirse de la simple asimilación utilizándola necesariamente. En efecto, en la medida que el cuarto estadio marca un comienzo de la disociación entre el sujeto y el objeto, la objetivación que de allí resulta hace necesarios los esquemas asimiladores por medio de los cuales el niño intenta adaptarse a las cosas y a las personas de acuerdo con una

acomodación siempre diferenciada. Los modelos propuestos aparecen entonces al sujeto como diferentes de lo que eran durante los estadios anteriores: en lugar de mostrarse como un prolongamiento de la actividad propia, se imponen desde ahora a título de realidades en parte independientes y a la vez análogas a lo que el niño sabe producir por medio de su acción. Es entonces, y solamente entonces, cuando los modelos nuevos toman interés para el sujeto y cuando la imitación se especializa en función de la acomodación como tal. El interés que surge en este estadio por los modelos nuevos no constituye, pues, un misterio, sino que prolonga, más de lo que parece, los anteriores intereses de tendencia conservadora.

En toda actividad "circular" y por consecuencia en toda imitación ya conocida, el carácter "interesante" del resultado perseguido proviene de que ese resultado sirve de alimento al funcionamiento de la acción y por lo tanto precisamente a su reproducción misma; así el interés no es sino el aspecto afectivo de la asimilación. Cuando los objetos se destacan del sujeto y los modelos se objetivan por este hecho, no pueden ser asimilados "integralmente" sino que son sentidos como indiferentes en razón misma de su parecido: la analogía se convierte entonces en fuente de interés y no sólo en similitud. En efecto, no importa que el modelo no desencadene aún la imitación, sino sólo que los ejemplos presenten una analogía con los esquemas propios. Los modelos demasiado nuevos dejan al sujeto indiferente: por ejemplo, los movimientos aún desconocidos y que deben ejecutarse de manera invisible sobre el propio cuerpo. Por el contrario, los sonidos y los movimientos nuevos, pero comparables a los que el niño ha percibido sobre sí mismo, provocan inmediatamente un esfuerzo de reproducción. Sucede como si el interés resultara de una especie de malestar o de conflicto entre el parecido parcial, que empuja al sujeto hacia la asimilación, y la diferencia parcial que atrae tanto la atención en cuanto que constituye un obstáculo para la reproducción inmediata. Es, pues, este doble carácter de parecido y de resistencia el que parece accionar el deseo de imitar. En este sentido la imitación de lo nuevo prolonga la de lo conocido: ambas suponen una imitación previa, la que por lo demás es evidente puesto que no podría haber

acomodación si no existieran esquemas susceptibles de ser acomodados, y el ejercicio de estos esquemas supone la asimilación.

Pero, entonces, si los modelos propuestos son a la vez lo bastante próximos a la actividad propia como para desencadenar la tendencia reproductiva y, sin embargo, lo suficientemente diferentes de los esquemas ya construidos, no queda sino acomodar éstos a aquéllos. Por lo demás, el mismo proceso se observa en el comienzo de las conductas adquiridas (final del primer estadio), pero en lo que concierne a la actividad propia del sujeto. En efecto: las reacciones circulares obedecen todas a este mismo esquema: interés por el resultado nuevo descubierto por casualidad cuando recuerda a otros ya conocidos, e intentos de reproducción de este resultado. Por eso se ha comparado la reacción circular con una imitación de sí mismo. Pero, por el contrario, en el caso de los modelos nuevos se trata de un resultado exterior a la acción, que igualmente la recuerda y que comporta una necesidad de reproducción. La acomodación necesaria es entonces más compleja y se disocia más de la asimilación: entonces la imitación comienza a deslindarse en su condición de función independiente. Pero es necesario comprender que, desde sus comienzos, cumple el mismo papel, aunque menos diferenciado: en lugar de utilizar el modelo, conocido o en parte nuevo, el sujeto lo acomoda siempre a los esquemas de que dispone, sean éstos ya esquemas terminados (y en este caso la acomodación sigue siendo indiferenciada de la asimilación) o que se los deba modificar en función de la novedad (en este caso la acomodación se diferencía como imitación).

Esto nos conduce al problema técnico: es comprensible que, a causa de su propia novedad, no podría haber ni asimilación directa de los modelos nuevos a los esquemas análogos, ni acomodación brusca de éstos a aquéllos; se produce, primero, una búsqueda vacilante comparable a la que hemos denominado "exploración de los objetos nuevos" (ver *N. I.*, cap. IV, núm. 5) en la cual diferentes esquemas son intentados uno por uno para ver si uno de ellos convendría al modelo. Por ejemplo, en la observación 32, el nuevo sonido "gagá" desencadena "mamá", "ahá", "babá", "vavá" y por

último "papá". Así pues, cuando es posible, el niño coordina entre sí estos esquemas para encontrar una combinación conforme al modelo. En la misma observación 32, el sonido "pupú" da lugar a "bv", después a "abú" y después a una especie de entrecruzamiento de los dos, "bvu" y "bu", sonidos que finalmente llevan a la copia correcta "pu" y "pu-u"; de allí a la acomodación propiamente dicha no hay sino un paso: en lugar de ensayar diferentes esquemas o de combinarlos entre sí, el niño simplemente diferenciará el más próximo de entre ellos hasta conseguir la convergencia con el modelo. Por ejemplo: en la observación 33, el gesto de plegar y enderezar el índice da lugar a un movimiento de adiós con el brazo y la mano, luego con la mano sola, después con el dedo de que se trata, aislado de los otros. Finalmente, sucede que la coordinación y la diferenciación reunidas desembocan en el resultado correcto, por ejemplo en la observación 36, cuando J. logra golpear con una mano el dorso de la otra o hacer sonar las notas de un clavecín con un martillo o cuando L. imita inmediatamente el gesto de cubrir un objeto con un pañuelo. Pero, a manera de conclusión, anotemos que estos diversos métodos entran todos en el cuadro de conductas inteligentes de este cuarto estadio: aplicación de medios conocidos a las situaciones nuevas, para coordinación de los esquemas y para exploraciones. Es necesario esperar al quinto estadio para que un método general de imitación de lo nuevo se desarrolle por fin.

3. El quinto estadio: Imitación sistemática de los modelos nuevos, incluso los que corresponden a los movimientos invisibles del propio cuerpo

El método característico del estadio precedente presenta dos limitaciones principales: no se aplica sino a los modelos relativamente comparables a las acciones espontáneas del niño y la acomodación de estos esquemas conocidos a los modelos sigue siendo grosera y global. La imitación de los modelos nuevos no se hace, pues, sistemática y precisa, sino en el curso del quinto estadio, y esto paralelamente con los progresos de la inteligencia misma, facultad de la cual parece

depender directamente la imitación. En efecto, como se recuerda, en el curso de este estadio la acomodación prosigue su diferenciación con la asimilación. Por una parte, la "reacción circular terciaria" ocupa el lugar de las simples "exploraciones", es decir, que el niño se capacita para experimentar y descubrir las nuevas propiedades de los objetos. Por otra parte, el "descubrimiento de los métodos nuevos por experimentación activa" prolonga estas reacciones terciarias al seno mismo de la coordinación de los esquemas. Ahora bien, estos mismos caracteres repercuten sobre la imitación de los modelos nuevos, permitiéndole sobrepasar las simples aplicaciones con acomodación de los esquemas anteriores para desembocar a una acomodación vacilante dirigida y sistemática. Comencemos por mostrar cómo el niño ha aprendido, por experimentación activa, a imitar ciertos movimientos visibles con resultados significativos:

Observación 39: Al 1; 0 (20) J. me mira cuando quito y vuelvo a poner la tapa de mi caja de tabaco. El objeto está a su alcance y ella podría intentar reproducir el mismo resultado, pero se contenta con levantar y bajar la mano imitando así el movimiento de la mía y no intentando nada con respecto al efecto exterior.

Por el contrario, al 1; 0 (21), imita la acción de pintar. Pongo bajo sus ojos una hoja de papel y trazo algunas rayas de lápiz; dejo enseguida el lápiz sobre la mesa y ella se apodera inmediatamente de él e imita mi gesto con la mano derecha. No consigue escribir inmediatamente, pero, al mover el lápiz, por casualidad traza algunas líneas y continúa inmediatamente. Cambia enseguida el lápiz a la mano izquierda, pero dándole la vuelta e intenta entonces pintar con el otro extremo de él. Al comprobar su fracaso no lo vuelve, pero lo regresa a la mano derecha y espera. Para hacerla escribir de nuevo, yo hago con el dedo el gesto de trazar rayas y ella lo imita inmediatamente, pero con el dedo.

Al 1; 0 (28), se frota el brazo para imitar el gesto de jabonarse.

Al 1; 0 (28), igualmente, pongo un corcho en el borde de su cuna y lo hago caer con un bastón. Se lo extiendo a J. volviendo a poner el corcho y ella se apodera del bastón y golpea inmediatamente el corcho hasta que éste cae.

Observación 40: Veamos ahora algunos ejemplos de movimientos relativos a las regiones visibles pero poco familiares en el cuerpo:

Al 1; 1 (10), J. está frente a mí y yo me froto el muslo con la mano derecha. Ella mira, ríe, y se frota la mejilla y después el pecho.

Al 1; 2 (12), cuando me golpeo el abdomen ella golpea la mesa

y después se golpea las rodillas. Al 1; 3 (30), se golpea las rodillas cuando yo lo hago y luego, cuando me froto el estómago, se frota las rodillas y después el muslo. Solamente hasta el 1; 4 (15), reproduce el movimiento de frotarse el estómago.

Al 1; 4 (21), ve a su madre ponerse una pulsera: la toma y se la pone en el brazo después de algunos titubeos.

Observación 41: A propósito de esta imitación por titubeo experimental convendría estudiar su analogía con la imitación verbal. En efecto, durante el quinto estadio, J., L. y T. reproducen groseramente las primeras palabras adultas. Pero el análisis de estos hechos nos lleva muy lejos: limitémonos, pues, a uno o dos ejemplos, por lo demás vanales, para indicar simplemente los sincronismos.

No es sino hacia el 1; 3 (15), cuando J. imitó activamente los sonidos significativos nuevos para ella, es decir las palabras no convergentes con los fenómenos espontáneos del niño (como "papá" "mamá" "bubú" etc.). Ahora bien, esta imitación naturalmente se hace primero por titubeo dirigido, en espera de que el niño consiga, en el curso del sexto estadio, reproducciones diferidas, inmediatas y correctas.

Al 1; 3 (18), J. responde "papeu" [*papé*], cuando se le dice "parti" [*partí*], por analogía probable con "papá". En seguida dice ella misma "papé" cuando se termina una prueba y después corrige poco a poco hasta convertirlo en "patí".*

Al 1; 3 (25), dice "bu" por "bouche" [*buch*] y "mu" por "mouche" [*much*], "menou" [*menú*], y después "sat" por el "minon" y "chat", etc. Los días siguientes "bu" se convierte en "bousse" [*bus*], etcétera.

Al 1; 3 (29), dice "bagba" y "bagam" por decir "bague" [*bag*] y "boîte" [*buat*], y no consigue disociar los dos sonidos y los dos modelos fónicos sino poco a poco. Estas disociaciones se establecen en el curso de las semanas siguientes y en correlación de una con otra.

El mismo día "canard" da lugar a "cacá" y "lapin" [*lapén*] a "papin" [*papén*].

Al 1; 4 (0), "canard" da lugar a "cacain" [*caquén*] por analogía con "lapén".

Al 1; 4 (2), "oiseau" [*uasó*] da lugar a "aïeu" [*aié*], etc.

Estos pocos ejemplos bastan para mostrar que la imitación de los sonidos nuevos, como la de los gestos no conocidos, procede por coordinación de los esquemas usuales y por acomodación progresiva y titubeante de estos esquemas al modelo.

Observación 42: Al 1; 1 (23), L. me mira con atención cuando balanceo mi reloj que cuelga de la extremidad de la cadena. Cuando deposito el objeto sobre una mesa, imita mi acción pero agarrando la cadena cerca del reloj mismo. Como está tomándolo demasiado corto

* En francés "parti" se usa para expresar finalización. [E.]

para conseguir un balanceo suficiente, lo deposita frente a ella y vuelve a asirlo un poco más lejos del reloj.

Al 1; 2 (7), me golpeo el abdomen y ella comienza a golpearse las manos (por asimilación con el esquema conocido de "bravo") y después se golpea el vientre. Por la mañana, presenta las dos mismas reacciones. Pero, al 1; 2 (18), consigue inmediatamente golpearse el abdomen en el mismo sitio en que yo lo hago.

Al 1; 3 (1), consigue, titubeando, imitar a J. que golpea la tierra con una pequeña pala.

Al 1; 3 (19), consigue también frotarse con una esponja tanto el pecho como las piernas como respuesta a modelos propuestos.

Al 1; 4 (0), reproduce el gesto de pintar, corrigiendo progresivamente la posición del lápiz, hasta trazar algunas líneas en el papel.

Veamos ahora algunos ejemplos de imitación de gestos nuevos relativos a regiones no visibles del propio cuerpo:

Observación 43: Se ha visto (obs. 19 a 27) cómo J., en el curso del estadio precedente, consiguió imitar algunos gestos conocidos relativos a la boca, la nariz, los ojos y las orejas, gracias a que conocía estos órganos en forma táctil y, merced a un sistema de índices, conseguía establecer la correspondencia de sus movimientos conocidos con los del modelo. Durante el mismo período, intenté hacerle imitar algunos modelos nuevos, el más simple de los cuales fue el de ponerse la mano en la frente, en cualquier sitio o en algunos puntos precisos. En efecto, este gesto no aparecía espontáneamente en el niño. Es cierto que ha podido adquirirlo mediante un conocimiento táctil de sus cabellos, pero aun en ese caso habría tenido que establecer la correspondencia de los cabellos con la frente, y la frente misma es evidentemente lo menos interesante del rostro y por consecuencia menos conocida. Ahora bien, hasta los 0; 11 (11) ningún movimiento relativo a los cabellos ni a la frente pudo ser imitado. Pero, por el contrario, este día, cuando me puse la mano sobre los cabellos frente a J., ella levantó la suya y pareció buscar en la dirección correcta. En lo que concierne a la frente misma, no hubo ningún intento.

A los 0; 11 (20), me miró con interés cuando me toqué la frente con el índice. Entonces se puso el índice derecho en el ojo izquierdo y después lo paseó por la arcada subciliar para frotarse la parte izquierda de la frente con el dorso de la mano, pero como si buscara alguna cosa más. Se alcanzó la oreja, pero volvió otra vez en la dirección del ojo.

A los 0; 11 (23), cuando me toco la frente, se frota el ojo sin convicción y mirándome muy atentamente. Una o dos veces sube un poco, debajo de la arcada subciliar, pero enseguida vuelve al ojo. La misma reacción se presenta a los 0; 11 (24). A los 0; 11 (26), consigue tres veces seguidas ir más allá de los ojos, a los lados de la

frente, pero no al centro. El resto de las veces se frota simplemente el ojo.

A los 0; 11 (28), J. continúa frotándose simplemente el ojo y la arcada subciliar como respuesta al mismo modelo. Pero enseguida, cuando me tomo un mechón de los cabellos y lo agito, ella por primera vez consigue hacer lo mismo: deja bruscamente la arcada subciliar que estaba tocando y busca encima hasta que se alcanza los cabellos y los agarra. La búsqueda es netamente intencional.

A los 0; 11 (30), tan pronto, e inmediatamente, como yo me tiro los cabellos, ella hace lo propio con los suyos. Se toca igualmente la cabeza como respuesta a esta sugestión. Pero cuando me froto la frente, abandona la partida. Es de notar que cuando ella se hala los cabellos vuelve inmediatamente la cabeza para tratar de verlos. Tal gesto manifiesta claramente la búsqueda de la correspondencia entre las percepciones táctiles y las percepciones visuales.

Finalmente, al 1; 0 (16), J. descubre su frente: cuando me toco en medio de la frente ella se toca primero el ojo y después busca hacia arriba y se toca los cabellos; después de lo cual desciende un poco y termina por fijar el dedo en la frente. Los días siguientes consigue imitar inmediatamente este gesto y localiza las diversas regiones de la frente en función del modelo.

Observación 44: A propósito de este descubrimiento de la frente y de los cabellos, el cual perfecciona la homología del rostro de otro con el propio, conviene citar una experiencia un poco distinta de las precedentes, pero igualmente relativa a la imitación: la del espejo.

A partir del 1; 0 (10), cada cierto tiempo coloco enfrente de J. un gran espejo que se dirige a la extremidad de la cuna donde ella está sentada. Después de algunos instantes de admiración, manifestó un gran placer con el espectáculo de su imagen e hizo el signo de "adiós" el cual se repitió al ver a su doble repetir este gesto; luego sonrisa, tendido del brazo, etc. No es el caso de discutir aquí la cuestión de saber cómo concibió esta imagen ni qué pensó de la imagen de otro cuando apareció en el espejo. El único problema que nos interesa por el instante es el de la imitación: ahora bien, entre la imagen refleja y sus propios gestos, existe manifiestamente una relación análoga a la del modelo y del cuerpo propio (sobre la base de que el niño sabe hacerse imitar con tanta eficacia como él se imita a sí mismo).

Dicho esto, al 1; 0 (13), J. está enfrente del espejo. Entonces, sin que ella se dé cuenta de mi presencia, aproximo un objeto a su cabeza (estoy escondido detrás de una cortina y no hago ningún ruido) y de pronto ella ve en el espejo la imagen de un juguete por encima de la de sus cabellos: la examina con estupefacción y, de súbito, vuelve la cabeza hacia el objeto real para mirarlo. Esta reacción parece relacionarse con el comportamiento de J. a los 0; 11 (30), cuando volvió la cabeza para ver sus propios cabellos.

Al 1; 0 (19), vuelvo a hacer la experiencia haciendo aparecer un mico de peluche por encima de su cabeza: esta vez ella no se vuelve, pero mirando la imagen en el espejo levanta el brazo y busca el objeto encima de sus cabellos; después de lo cual, dirige el brazo hacia el mico y lo alcanza sin dejar de mirar el espejo. La misma reacción se presenta con otros objetos.

Después de esto hago aparecer los mismos juguetes, a veces a la derecha, a veces a la izquierda, pero sin que ella los vea fuera del espejo y evitando todos los frotamientos y ruidos: ella los busca inmediatamente en el lado correspondiente, primero con la mano y después volviendo la cabeza.

Las mismas reacciones se presentan al 1; 0 (20), y los días siguientes.

Observación 45: Al 1; 1 (15), J. me mira cuando le hago el gesto de "un palmo de narices". Pone los dedos sobre la nariz y después solamente el índice y luego hace una serie de repeticiones que no traen nada nuevo.

Después de esto, por la tarde del mismo día, me meto el pulgar en la boca, enderezando los otros dedos y J. pone inmediatamente su pulgar en la boca y mueve los dedos hasta enderezarlos muy correctamente. Entonces saco la mano tal cual de la boca para poner el pulgar contra la nariz, lo que reproduce el palmo de narices: J. no consigue hacer lo mismo.

Al 1; 3 (7), me meto el pulgar en la boca con los dedos estirados y succiono ruidosamente mi pulgar. J., quien ya ha olvidado hace tiempo este modelo y la forma de imitarlo, lo descompone en la siguiente forma: comienza dando un beso en el vacío (para obtener el sonido), después se mete el pulgar en la boca poniendo el índice sobre la nariz (sin ningún sonido), y finalmente después, endereza los dedos. Percibe, pues, el modelo en función de los diversos esquemas de asimilación (el ruido del beso, el acto de succionar su pulgar, el de enderezar el índice).

Con relación a la nariz, citemos aún el titubeo siguiente. Al 1; 3 (30), J. me mira cuando me toco la raíz de la nariz con el índice y se toca entonces la extremidad del ojo (también con el índice) y después, dudando (tendiendo primero en la dirección de la frente), llega al sitio correcto. Permanece allí un instante y después toca la raíz de mi nariz y vuelve a tocar la suya, satisfecha.

Observación 46: Veamos ahora algunos movimientos nuevos relativos a la boca: al 1; 1 (19), J. está frente a mí cuando me toco la punta de la lengua con el índice. Inmediatamente intenta imitarme y procede por medio de tres etapas: en primer lugar, se toca el labio con el índice (lo que constituye un esquema conocido); en segundo lugar, saca la lengua sin mover el índice (igualmente); y por fin, en

tercer lugar, lleva el índice en dirección de la boca y se busca manifiestamente la lengua hasta que termina por tocar su punta.

El mismo día pongo la lengua contra la comisura izquierda de la boca y J. saca la suya y luego la mueve hasta terminar por colocarla contra la comisura derecha (lo cual es natural, puesto que yo estoy frente a ella).

Al 1; 1 (23), intenta imitarme cuando me toco el mentón: comienza por buscar en la dirección de la oreja y, al encontrarla, se dirige luego hacia la nariz; después de lo cual se toca los ojos y mientras me mira vuelve a descender a la boca. Se apodera entonces de los labios y se queda allí. Por el contrario, al 1; 2 (3), parte de la boca y termina por alcanzar el mentón, descendiendo prudentemente.

Observación 47: En cada uno de los ejemplos precedentes se comprueba que el niño procede por experimentación activa, apoyando su búsqueda sobre lo que ya sabe. A este respecto es de anotar que durante todo este estadio continúa ocupándose de las partes del rostro que conoce (los ojos, las orejas, la nariz, la boca, etc.). Y organiza verdaderas "reacciones circulares terciarias" destinadas a informarse cada vez en forma más completa acerca de las relaciones de lo táctil con lo visual.

Es así como al 1; 1 (15), J. me toca los ojos y los palpa delicadamente con el índice. Intenta cerrarlos y abrirlos y después, bruscamente y sin dudar, pasa a los suyos como para comparar.

Al 1; 1 (19), explora mi oreja izquierda cuidadosamente; toca el pabellón, lo hace vibrar, hunde sus dedos en el hueco, etc. Y después, así como hizo con los ojos, pasa inmediatamente a su oreja derecha y la palpa.

Al 1; 1 (21), en una ocasión que yo la tomo en brazos, se apodera de mi nariz con la mano derecha y toca luego la suya.

Al 1; 2 (3), y al 1; 3 (30), hace lo mismo con mi boca y mis dientes, etc.

Observación 48: Veamos algunos intentos de imitación de los movimientos nuevos, más complejos que los precedentes.

Al 1; 1 (23), J. está sentada frente a mí. Inflo los carrillos y después los presiono con el índice y dejo escapar el aire de la boca. J. se pone entonces la palma de la mano derecha sobre la boca y produce un sonido que se parece al de un beso. Después de lo cual, se toca las mejillas pero no consigue reproducir el conjunto.

Al 1; 2 (30), me golpeo las rodillas con las manos y después coloco una mano frente a la otra, palma contra palma, como en el gesto de "bravo" pero sin ruido: ella se toca las rodillas y después aplica las palmas de las manos contra sus ojos (gesto de "cucú"). Después de esto se pone de nuevo las manos sobre las rodillas.

Al 1; 4 (0), me toco las mejillas una después de la otra con el índice, y ella comienza por golpearse las dos extremidades de la boca

y después aplica el índice contra la mejilla derecha; después de lo cual consigue tocarse las mejillas alternativamente.

El mismo día, con el índice escribo un círculo alrededor de mi rostro. J. se interesa por este espectáculo y comienza entonces tocándose el ala derecha de la nariz, después de lo cual describe una vaga curva en el vacío para ir a tocarse la boca. Me observa un instante, suspende todo movimiento y después traza de nuevo una curva para tocarse la boca. Continúo mi sugestión siguiendo siempre la misma trayectoria (la frente, la oreja derecha, el mentón, la oreja izquierda y la frente sin tocarlos pero aproximando la mano lo más posible al óvalo del rostro): J. esta vez describe una curva semicircular alrededor de su nariz y después, con el índice en el vacío, traza un vago óvalo pero muy alargado.

Observación 49: Al 1; 0 (5), L. se golpea la cabeza con una caja. Hago lo mismo y como respuesta ella me imita. Ahora bien: esta adquisición, que pertenece aún al estadio precedente, da lugar los días siguientes a los titubeos dirigidos, característicos del quinto período. Al 1; 0 (11), intenta copiar el gesto siguiente: poner un cartón plano sobre la cabeza. Ella me mira primero sin reaccionar, y luego, cuando me pongo la mano vacía en los cabellos, toma el cartón y lo dirige hacia su frente. El mismo día, me golpeo la cabeza con la palma de la mano izquierda, y entonces ella levanta la mano derecha y se toca la oreja.

Al 1; 0 (12), juega con una cadena, yo me golpeo entonces la cabeza con la mano (sin haber tocado la cadena) y ella entonces se pone la cadena sobre los cabellos.

Por el contrario, al 1; 1 (18), yo me golpeo la cabeza con su muñeca y ella se golpea el rostro con el mismo objeto, tan pronto se lo entrego.

Al 1; 1 (23), me halo los cabellos y ella ríe a borbotones. Busca entonces el equivalente en su rostro (sobre la nariz y cerca de los ojos). Después retrocede progresivamente en dirección a la oreja y se hala la oreja. Es de notar así como se ha anotado en la observación 28, que Lucienne, durante el cuarto estadio, no ha descubierto aún ni sus ojos, ni sus orejas, ni su nariz, dado que carece de las reacciones circulares espontáneas relativas a estos órganos y por consecuencia de los índices apropiados. La vez siguiente, apenas me toco los cabellos, ella va directamente hacia la oreja, pero la deja para retroceder todavía y descubrir un mechón de cabellos que se hala con convicción.

En cuanto a la frente, L. no la alcanza sino después de haber descubierto su nariz y sus ojos (ver la obs. siguiente).

Observación 50: Al 1; 1 (25), L. me mira con atención cuando me toco la nariz con el índice (este gesto, que no ha sido nunca ejecutado espontáneamente por ella, no ha dado lugar hasta aquí a ningún intento de mi parte). Dirige entonces su índice y busca en la dirección de la boca (que conoce). Se toca los labios y después se dirige a la región superior a la boca. Explora primero la región situada a los lados de la nariz y después la alcanza y la toma inmediatamente.

Enseguida yo me toco las orejas: ella busca a los lados de la nariz y fija su índice sobre su pómulo derecho.

Yo dejo entonces mi índice sobre mi frente y L. busca alrededor de su boca. En cuanto al movimiento de abrir y cerrar los ojos, ella abre y cierra aún la boca como en el curso del estadio precedente, pero, cuando yo me toco los ojos, ella no reacciona.

Me froto los ojos con el dorso de la mano y ella me imita inmediatamente.

Al 1; 2 (6), L. busca espontáneamente mi lengua, abriendo mi boca con sus dedos (estaba cerrada): toca mi lengua y después se toca la suya. La comparación es clara, larga y atenta. L. vuelve a hacerlo por la mañana. Entonces yo intento abrir y cerrar los ojos: ella reproduce inmediatamente el problema, con los ojos semicerrados y plegando la nariz, como si acabara de comprender la diferencia entre los ojos y la boca.

Al 1; 2 (10), imita de nuevo el gesto de cerrar los ojos pero no consigue tocarse ni las orejas, ni la frente.

Por el contrario, al 1; 3 (3), consigue casi sin dificultad alcanzarse la oreja: parte del ojo y busca hacia atrás. En cuanto a la frente, busca sobre la sien, después un poco más atrás del ojo y luego consigue subir y mostrar un lado de la frente.

Observación 50 bis: T., a los 0; 11 (29), intenta imitar el movimiento que hago al poner mi índice sobre la nariz (ver obs. 31), y él se lo pone en la boca. Cuando yo pongo mis manos sobre la cabeza, él intenta imitarme poniendo las suyas a la altura de los ojos.

Al 1; 1 (8), cuando me toco la nariz, dirige su mano hacia su oreja (esquema habitual).

Al 1; 3 (4), se mete el índice en una ventana de la nariz, y después de haberlo retirado, intenta encontrar de nuevo esta posición pero sin éxito: mete el dedo entonces en el ojo derecho y después lo pone a la altura de la mitad de la nariz y luego en la raíz de la nariz para terminar poniéndoselo en la boca.

Pero, por el contrario, al 1; 4 (0), imita los gestos de poner la mano en la nariz y sobre la cabeza.

El principal interés que muestran estas reacciones es su paralelismo con las conductas inteligentes contemporáneas a ellas. La inteligencia característica del quinto estadio es capaz de coordinar un mayor número de esquemas y diferenciarlos en el curso del camino unos con relación a los otros, para acomodarlos al objetivo, en lugar de coordinar un esquema que sirve de medio al esquema que contiene una finalidad para la acción de acomodarlos ambos a la situación nueva. Este titubeo dirigido conduce entonces al descubrimiento de

los nuevos medios, tales como esquemas de "sostén" (halar un objeto para atraer el objetivo puesto sobre él), del "hilo", del "bastón", etc. (ver *N. I.*, cap. V). Sin duda, la imitación de los sonidos y movimientos no visibles (obs. 39 a 42) no difiere sino cuantitativamente de la del estadio cuarto. Pero, por el contrario, la reproducción de los movimientos desconocidos relativos a partes no visibles del cuerpo propio supone titubeos sistemáticos y un conjunto de esquemas significativos auxiliares que hacen esta conducta realmente comparable a los "descubrimientos de medios nuevos". Por ejemplo, cuando J. (obs. 43) consigue reparar táctilmente en su frente fundándose en la percepción visual de la mía, no sólo resuelve un problema nuevo para ella sino que utiliza medios nuevos: parte del ojo, que ella conoce, luego titubea tocándose sucesivamente la oreja y los cabellos, comprendiendo que no ha conseguido el resultado buscado y, finalmente, se considera satisfecha cuando llega a palparse la frente. ¿Cómo se dirige y escoge entre los errores y los ensayos correctos? En lo que concierne a la frente, por ejemplo, la experiencia de las mejillas (obs. 27) da la analogía de superficie lisa al tocar; en lo que se refiere a los cabellos —el conocimiento de todo lo que es sedoso o lanudo, y la prueba de que busca esa correspondencia entre lo táctil y lo visual, e incluso, que tiende a controlarla—, es este gesto tan característico, a los 0; 11 (30), de volver bruscamente la cabeza para tratar de verse los cabellos (obs. 43).

En resumen, en el caso de los movimientos invisibles del propio cuerpo, en lugar de limitarse a practicar diversos esquemas conocidos, como en el cuarto estadio, el niño de este nivel los diferencía y titubea experimentalmente. Es lo que ya hacía el del cuarto estadio con los movimientos visibles, pero ahora el sujeto procede con una perseverancia y con una seguridad mucho mayores. Así, la imitación ha llegado a ser una especie de acomodación sistemática que tiende a modificar los esquemas en función del objeto, por oposición a las acomodaciones inherentes al acto de inteligencia, que aplican también esos esquemas al objeto, pero incorporándose éste a un sistema de utilizaciones variadas.

III. EL SEXTO ESTADIO (COMIENZOS DE LA IMITACIÓN REPRESENTATIVA Y EVOLUCIÓN ULTERIOR DE LA IMITACIÓN)

En el curso del sexto estadio de la constitución de la inteligencia sensorio-motora, la coordinación de los esquemas se independiza lo suficientemente de la percepción inmediata y de la experiencia empírica como para dar lugar a combinaciones mentales. Dicho de otra manera, el titubeo se interioriza y la coordinación tiene lugar antes de dar ocasión a un ajuste exterior.

En lo que concierne a la imitación, sucede exactamente lo mismo con la sola diferencia de que entonces es la acomodación como tal la que interioriza, diferenciada con relación al sistema total de asimilaciones y acomodaciones combinadas que constituye el acto de inteligencia. En efecto, por una parte el niño consigue imitar inmediatamente nuevos modelos, reemplazando la acomodación titubeante y exterior por una combinación interna de movimientos. Por otra parte, y sobre todo, se comprueba la aparición de "imitaciones diferidas", es decir, que la primera reproducción del modelo no se hace en presencia de éste necesariamente, sino en su ausencia y después de un tiempo más o menos largo. Dicho de otra manera, la imitación se independiza de la acción actual y el niño se hace capaz de imitar interiormente una serie de modelos dados como imágenes por esquemas de actos: así, la imitación alcanza los comienzos del nivel de la representación.

Pero se plantea entonces el gran problema, cuya solución depende de los análisis de los estadios precedentes: ¿el poder representativo reforzará la imitación desde afuera y a título de factor nuevo, o bien, la imagen representativa en sí misma no es sino el producto interiorizado de la imitación, una vez finalizado el proceso de ésta?

1. El sexto estadio: La imitación diferida

Veamos primero algunos hechos relativos a la imitación de las personas reales y de las imágenes.

Observación 51: Al 1; 4 (0), J. me mira cuando cruzo y descruzo rápidamente los brazos y me golpeo los costados con la mano (gesto de recalentarse). Hasta ahora no ha intentado imitar este movimiento, que le propongo como modelo por segunda o tercera vez. Sin embargo, inmediatamente consigue una imitación correcta. Su gesto es un poco torpe pero reproduce el modelo cabalmente.

A continuación, sucede lo mismo con diversos movimientos complicados de los brazos y las manos: describir una cruz, poner los brazos encima y detrás de la cabeza, etc.

Observación 52: Al 1; 4 (3), J. recibe la visita de un niño de 1; 6, al que ve de tiempo en tiempo y que por la tarde ha tenido un terrible acceso de ira: aúlla queriendo salir de su corral de niños y lo rechaza golpeando con los pies contra el suelo. J. no ha visto nunca antes parecidas escenas y lo mira estupefacta e inmóvil. Ahora bien, por la mañana es ella quien aúlla y grita en su corral e intenta moverlo golpeando con el pie varias veces seguidas. La imitación del conjunto es notable y naturalmente que no habría implicado representación si hubiera sido inmediata, pero después de doce horas del hecho, sin duda supone algún elemento representativo o pre-representativo. Al 1; 4 (17), después de una visita del mismo niño, lo imita claramente de nuevo, pero con otra actitud: se comba hacia atrás, cuando está de pie, y ríe con una risa parecida a la de su modelo.

Observación 53: Al 1; 6 (23), J. mira un diario ilustrado y fija su atención sobre la fotografía (muy reducida) de un niño que abre la boca con mímica de estupefacción o de alelamiento. Entonces se dedica a reproducir este gesto y lo consigue inmediatamente en forma impresionante. La observación es interesante porque la situación no implicaba para nada un contexto de imitación: J. se limitaba a mirar ilustraciones. Parece como si, para una comprensión de lo que veía, J. tuviera la necesidad de imitarlo plásticamente.

Observación 54: A propósito de las imitaciones diferidas de las conductas de su amiguito (obs. 52), es de anotar que J., por la misma época, se puso a reproducir algunas palabras no en el momento en que se las pronunciaba sino en la situación correspondiente a su empleo y sin que el niño las hubiera imitado hasta entonces.

Así, a los 1; 4 (8), J. dijo "au pas" [al paso] al caminar cuando hasta entonces nunca había pronunciado esta palabra y no se la acababa de decir delante de ella. Se trataba, pues, de una imitación virtual que se actualizaba bajo el efecto del contexto activo.

Al 1; 4 (10), apunta hacia la nariz de su mamá diciendo "nez"

[nariz], sin haber dicho nunca antes la palabra ni haberla oído inmediatamente antes.

Al 1; 4 (14), dice "Flop" a un perro en las mismas circunstancias.

De allí en adelante, el fenómeno se hace cada vez más frecuente, es decir, que emplea cada vez con menor frecuencia las palabras que acaba de oír por primera vez o un grupo de palabras, inmediatamente pronunciadas. Pero lo importante de anotar aquí es el comienzo de este tipo de imitación vocal y ponerlo en relación con los hechos precedentes.

Observación 55: Hemos podido notar, al 1; 4 (5), el anuncio de la representación en las conductas imitativas de L., en las circunstancias siguientes: le muestro a L. la nariz y ella señala inmediatamente la suya, primero a un lado y después correctamente. Busca entonces su muñeca (una muñeca de treinta centímetros), que está sobre un diván a alguna distancia e intenta encontrarle la nariz: consigue tocarla, a pesar de su exigüidad. Se ve por este ejemplo que L. no se contenta con imitar un modelo actual sino que busca, por generalización inmediata, el equivalente de los órganos de su propio cuerpo sobre un personaje aún no imitado ni fácilmente imitable (puesto que se trata de una muñeca).

Los días siguientes esta capacidad pre-representativa da lugar a imitaciones diferidas casi simbólicas. Es así como al 1; 4 (23), L. imita en su baño a J., que no está allí, toma una servilleta, la enrolla, se seca la boca y se la pone bajo el mentón como a menudo lo hace su hermana.

Al 1; 5 (7), arrulla su muñeca en los brazos, sin ningún modelo actual, a la manera como lo hace su hermana mayor.

He aquí unos casos interesantes de imitación de objetos. Hasta aquí y para abreviar, no hemos insistido sobre la imitación de los objetos, porque durante los estadios precedentes se confunde con la de los movimientos que podrían ejecutar las personas mismas (balanceos, etc.). Pero, por el contrario, al nivel de la imitación diferida se observan reacciones curiosas de reproducción de los movimientos del propio cuerpo, de una situación física interesante para el niño (objetos colgados, agrandar aberturas, etc.); en las observaciones que siguen comenzaremos por recordar, en cada uno de nuestros tres sujetos, algunos hechos característicos de imitación de los objetos de los estadios cuarto y quinto para hacer comprender mejor la continuidad y la novedad simultánea de las reacciones del sexto estadio respecto de los niveles precedentes:

Observación 56: En el curso del cuarto estadio J. ha presentado una imitación de los objetos materiales en relación probable con la "causalidad por imitación" (ver cap. III de C. R.). Por ejemplo, a los 0; 9 (9), en presencia de un papagayo de celuloide al cual imprimo un movimiento oscilatorio vertical (sin mostrárselo, puesto que mi mano está envuelta por una manta). Ella imita inmediatamente este movimiento, sin duda para hacer continuar el del papagayo. Igualmente, a los 0; 10 (7), mira un cepillo y después un cartón animados con parecido movimiento: responde haciendo el gesto de "adiós". En el curso del quinto estadio, la imitación de los objetos es sobre todo de orden perceptivo. Por ejemplo, al 1; 2 (25), ve una lámpara suspendida del techo y que oscila: ella se balancea inmediatamente diciendo "bim bam". Sin duda, J. busca en esta forma anunciar el hecho y clasificarlo con una palabra y un esquema motor reunidos.

Finalmente, en el curso del sexto estadio la imitación de los objetos adquiere una función netamente representativa. Al 1; 3 (8), J. juega con un payaso de grandes pies y por azar cuelga estos pies en el descote de su vestido. Le cuesta trabajo descolgarlo, pero, inmediatamente liberada, intenta volverlo a poner en la misma posición. Sin duda, se trata aquí de un esfuerzo para comprender lo que ha sucedido: sin esto, la conducta del niño no tendría ninguna explicación. Ahora bien, como nō consigue colgar correctamente el payaso del vestido, extiende la mano frente a ella y curva su índice en ángulo recto para reproducir la forma de los pies del muñeco, después de lo cual describe exactamente la misma trayectoria que el muñeco y logra así meter el dedo en el descote. Por un instante mira el dedo inmóvil y luego hala del vestido, sin poder mirar lo que ha hecho. Después de lo cual levanta el dedo, satisfecha, y pasa a otra cosa.

Al imitar así con el dedo y la mano la forma y el movimiento del payaso, J. ha querido, sin duda, construir una especie de representación activa del acontecimiento que acababa de reproducirse y que ella no comprendía del todo.

Observación 57: Igualmente, L. ha presentado algunos casos de imitación de los objetos con un fin esencialmente representativo:

Por ejemplo, al 1; 1 (25), está sentada en su cuna y yo sostengo mi bicicleta y la hago ir y venir en la dirección de lo largo de la cuna. L. se muestra muy interesada por este movimiento y comienza un intento de continuar empujando ella misma la bicicleta, apoyándose en la silla (naturalmente, yo sostengo el manubrio y la ayudo a mover el objeto). Después, se inclina para ver lo que pasa y mira hacia el piso como para comprender el movimiento, y luego se balancea lentamente hacia adelante y hacia atrás con el mismo ritmo que llevaba la bicicleta (que ahora está inmóvil). Todo el comportamiento de la niña parece indicar claramente que esta imitación presenta, como en el caso de J., un fin puramente representativo.

Por otra parte, ya hemos revelado (ver *N. I.*, obs. 180) un caso notable de búsqueda inteligente en el curso de la cual L. intentó representarse la solución imitando con la boca la apertura de una caja de fósforos. En efecto, al 1; 4 (0), L. intentó sacar de una caja de fósforos una cadena de reloj, pero la abertura de la caja no era mayor de tres milímetros. Entonces miró la caja con gran atención y después, varias veces seguidas, abrió y cerró la boca, primero discretamente y luego cada vez en forma más decidida. Es claro que la niña, intentando representarse los medios de abrir la cavidad bucal, utilizó, como "significante", o símbolo representativo, su propia boca de la cual conocía los movimientos por vía táctil-quinestésica y por analogía con la imagen visual de la boca de otro. Es posible que se agregue a esto un elemento de causalidad por imitación: probablemente también, L., a pesar de su edad, intentara actuar sobre la caja por medio de su gesto mimético. Pero lo esencial para ella, como lo muestra el contexto de sus conductas, es el pensar la situación y, para hacer esto, representársela activamente.

Observación 58: T. ha imitado siempre con igual propiedad tanto los objetos materiales como las personas.

1. Estadios II a V: ya a los 0; 3 (1), T. mueve la cabeza lateralmente cuando yo lo hago o cuando muevo la mano frente a sus ojos: ahora bien, ejecuta el mismo gesto en presencia de un juguete que balanceo horizontalmente (ver obs. 6). A los 0; 3 (24), cuando hago ir y venir una bolsa de perlas que cuelga, no reacciona, pero cuando la muevo en el plano horizontal, mueve la cabeza lateralmente.

A los 0; 7 (5), responde con un gesto de "adiós" a un objeto que muevo verticalmente, con lo cual imita con la mano el movimiento del objeto. A los 0; 10 (20), tiene enfrente un cojín sobre el cual está colocada una cadena de reloj, y sin que pueda verme yo levanto y bajo alternativamente el cojín: responde con movimientos del torso que lo levantan y lo dejan caer. El mismo día los movimientos horizontales de una caja metálica dan lugar a movimientos laterales de la cabeza.

2. Estadio VI: al 1; 0 (10), Laurent mira una caja de fósforos que sostengo en sentido vertical y que abro y cierro alternativamente: encantado con este espectáculo que mira con la mayor atención, imita la caja de tres maneras: primero, abre y cierra la mano derecha, mirando el objeto; segundo, hace "tff, tff" con la boca para reproducir el ruido del objeto, y tercero, reacciona como L. al 1; 4 (0), es decir, que abre y cierra la boca. Según la mímica del niño, estas tres reacciones me han parecido constituir más que intentos para actuar sobre el objeto, concomitantes de la percepción puesto que, en efecto, no se trataba sino de gestos discretos y no de "procedimientos" perseverantes, con intensidad variable según el éxito o el fracaso.

Al 1; 0 (11), imita el sonido de una ventana que él mismo mueve y balancea, con el ritmo similar.

Al 1; 0 (23), abaniqueo el rostro de T. con un cuadernillo, pero sin producir ningún ruido: responde, a veces moviendo la cabeza lateralmente; otras, soplando suavemente con la nariz o la boca. Más que "procedimientos" para hacer continuar el movimiento, se trataba sobre todo de una actitud perceptiva o representativa.

Estas observaciones testimonian la aparición de tres novedades con respecto al estadio precedente: imitación inmediata de los modelos nuevos complejos (obs. 51), imitación diferida (obs. 52-55) e imitación de objetos materiales que sirven para su representación (obs. 56-58).

Anotémoslo desde luego: el niño hasta ahora no ha conseguido imitar inmediatamente sino movimientos y sonidos ya conocidos o que pueden ser reproducidos por pura coordinación de esquemas simples anteriores; cuando el modelo era decididamente nuevo, no lograba copiarlos sino por titubeos más o menos largos: pero al contrario, en la observación 51, J. imita inmediatamente un gesto complejo desconocido, como si la acomodación se efectuase interiormente y sin titubeos externos.

Esta interiorización de la imitación —cualquiera que sea el mecanismo— es aún más clara en el segundo grupo de hechos. A menudo ha sucedido hasta aquí que el niño reprodujera sin percepción actual un modelo ya imitado antes (por ejemplo hacer "bravo", sin incitación exterior). Pero, en tales casos, el sujeto había aprendido a imitar el modelo en presencia de él, por acomodación perceptiva directa. Al contrario, lo característico de las reacciones 52-55 es que el niño, sin haber imitado nunca un movimiento o un sonido dados, los reproduzca por primera vez en ausencia del modelo como si se apoyara en un recuerdo no acompañado de percepción presente.[1] De nuevo aquí, y aun con más énfasis que en el caso precedente, parece que la acomodación de asimilación al modelo —hasta ahora exterior y empírico—, en el curso de este largo ejercicio, se ha liberado lo suficiente de las exigencias de la acción inmediata como para funcionar por sí misma o interiormente.

Pero surge aquí el problema anunciado al comienzo de

1 C. W. Valentine (*op. cit.*, p. 115) tampoco anota estas imitaciones diferidas sino a partir del segundo año del desarrollo.

este inciso y que constituye el objeto de toda la primera parte de esta obra: ¿La imitación diferida está en continuidad con los estadios precedentes y constituye una interiorización (así como el lenguaje interior está en continuidad con la palabra y constituye una interiorización de ella), o bien, es necesario hacer intervenir en este sexto estadio una nueva facultad (memoria de evocación, representación, etc.) destinada a explicar la copia a distancia, diferida, y la imitación inmediata y sin titubeos de los modelos nuevos? En particular, cuando el sujeto imita súbitamente y por primera vez un modelo desaparecido horas antes o días enteros, parece efectivamente que el modelo percibido exteriormente fuera reemplazado por un "modelo interno"; surge la pregunta: ¿Dicho modelo sería pues el producto de la imitación misma, o el producto de la "representación" en general, la cual aparecería precisamente a este nivel y provocaría la transformación de la imitación, lo mismo que otras reacciones nuevas como son la aparición del lenguaje y transformación de la inteligencia sensorio-motora en inteligencia conceptual o representativa?

Pero, antes que nada, establezcamos el sentido de las palabras, con el fin de distinguir mejor los problemas. En efecto, se emplea el término de "representación" en dos sentidos diferentes: en el sentido amplio, la representación se confunde con el pensamiento; es decir, con toda inteligencia que no se apoya simplemente en las percepciones y los movimientos (inteligencia sensorio-motora) sino en un sistema de conceptos o esquemas mentales. En el sentido estricto, se reduce a la imagen mental o al recuerdo-imagen, es decir, a la evocación simbólica de realidades ausentes. Por lo demás, es claro que ambas clases de representaciones, amplias y limitadas, presentan relaciones entre sí: el concepto es un esquema abstracto y la imagen un símbolo concreto, pero, sin llegar a reducir el pensamiento a un sistema de imágenes, se puede decir que todo pensamiento se acompaña de imágenes, puesto que, si pensar consiste en relacionar significaciones, la imagen sería un "significante" y el concepto un "significado".[2] Además, es muy posible que ambas se constituyan en forma

[2] Ver en particular el bello capítulo de I. Meyerson sobre "Les images", en la segunda edición del *Traité de psychologie*, de Dumas.

concurrente. En efecto, en el curso de este mismo sexto estadio hemos notado (*N. I.* y *C. R.*) la aparición de la representación en el sentido amplio en la inteligencia sensorio-motora del niño, en tanto que ahora comprobamos en los mismos sujetos el nacimiento correlativo de una imitación diferida que supone por lo menos la representación en sentido estricto (modelo interno o recuerdo). Pero es necesario distinguir cuidadosamente estas dos nociones y los dos tipos de problemas que se relacionan con ella.

En adelante llamemos "representación conceptual" a la representación en el sentido amplio y "representación simbólica o imaginada", o "símbolos" e "imágenes" simplemente, a la representación en sentido estricto. Anotemos además, lo cual es fundamental, que, de acuerdo con la terminología de los lingüistas, nos es necesario reservar el término de "símbolo" a los significantes "motivados", es decir, que presentan una relación de parecido con el significado por oposición con los "signos" que son "arbitrarios" (es decir, convencionales o socialmente impuestos). Ahora bien, además de los conceptos y los símbolos interviene en este mismo estadio un comienzo del empleo de los "signos", puesto que, aproximadamente en el momento mismo en que la inteligencia sensorio-motora se prolonga en representación conceptual y la imitación se convierte en representación simbólica, el sistema de signos sociales aparece bajo la forma del lenguaje hablado (e imitado). El problema se refiere, pues, no solamente a dos términos sino a tres a la vez: conceptos, símbolos o imágenes y signos verbales.

Dicho esto, podría sostenerse una solución primera, que consistiría en relacionar estos tres términos y conservar los conceptos, las imágenes y los signos como interdependientes, puesto que los tres dependen de la vida social. Si no nos equivocamos, ésta es la solución de Wallon: para él, no solamente los conceptos están ligados con los signos, sino que el lenguaje depende igualmente del espacio mental, lo mismo que el "paso" que la imitación determina de las "constelaciones perceptivo-motoras" o "perceptivo-posturales" a su "equivalente hecho de imágenes, de símbolos, de proposiciones". De donde, la oposición radical admitida por este autor

entre las reacciones aparentemente imitativas de los 18 primeros meses y la verdadera imitación que "no aparece antes de la segunda mitad del segundo año", o sea, si no nos equivocamos, entre la "ecocinesis" y la imitación representativa. Pero de esta concepción, mucho más teórica que experimental, no podríamos esperar un gran auxilio en la explicación del detalle de los hechos. Como es lógico, estamos enteramente de acuerdo con la necesidad de apelar a los factores sociales para explicar el pensamiento, a pesar de la opinión que curiosamente nos presta Wallon y según la cual queremos derivar toda la razón de los esquemas sensorio-motores individuales. Pero el recurrir al concepto global de la "vida social", nos parece inadmisible en psicología: la "sociedad" no es ni una cosa ni una causa, sino un sistema de relaciones que el psicólogo debe analizar y distinguir separadamente en sus efectos respectivos. Es lo que nosotros hemos intentado hacer en cuanto a los efectos contrarios de las relaciones de cooperación y oposición en la formación de la lógica; en el complejo dominio de los comienzos del símbolo se debe proceder a una disociación metódica de los posibles factores que intervienen en el problema, y no saltar de un golpe de la neurología a la sociología.

Ahora bien, volviendo al problema de la imitación: ¿el paso de las reacciones de los estadios IV y V a las del estadio VI requieren necesariamente la hipótesis de una solución de continuidad? Cuando en el estadio IV el sujeto, por intermedio de los "índices" manifiestamente inteligentes consigue establecer la correspondencia entre el rostro del modelo y los movimientos propios invisibles, ¿es necesario decir, con el teórico, que el niño no imita aún mientras que la imitación diferida de la marcha de un amigo ocurrida meses más tarde, ésa sí constituirá una imitación verdadera? Seguramente ha habido un paso de lo sensorio-motor a lo representativo, pero este paso particular ¿constituye un fin o es imputable a la intervención de factores propios de la "sociedad" humana? La comparación con los antropoides se impone: en efecto, podría suceder que, en el momento en que algunas representaciones simbólicas acaban de coronar la evolución de la inteligencia sensorio-motora en el niño, comenzara la ad-

quisición del lenguaje articulado, y esta convergencia, que reforzaría el poder simbólico, no explicaría todo si encontramos en el antropoide un poder análogo a la exclusión de todo sistema de "signos". Ahora bien, éste es precisamente el caso.

En efecto, como muy bien lo ha dicho Guillaume,[3] "el lenguaje oral del hombre no es sino la principal manifestación y no la única de una función simbólica muy general". A falta del lenguaje el simio testimonia interés en los "objetos simbólicos" que se pueden comparar a nuestros signos monetarios: chimpancés jóvenes han sido enseñados, primero, a sacar uvas de un aparato distribuidor al introducir monedas en una rendija, y enseguida a procurarse estas monedas actuando sobre otro distribuidor. Ahora bien: "Es necesario esperar de tres a veinticuatro horas para utilizar las monedas; sin embargo los simios trabajan durante más de una hora para acumular una provisión." Además, Wolfe (1936) consiguió enseñar a los simios "a diferenciar varias clases de monedas, según la significación arbitraria que les había atribuido: unas sin valor, otras que daban derecho a una uva, otras a dos; otras que permitían obtener agua o alimentos secos y que eran empleadas juiciosamente por animales privados, respectivamente y durante 24 horas, fuera de agua o de alimentos secos" Finalmente, Nyssen y Grawford (1936) han conseguido, colocando a los animales en dos cajas contiguas de las cuales una sola contenía un distribuidor, provocar regalos y cambios: por tanto, el valor simbólico de las monedas útiles y de las monedas inutilizables era perfectamente reconocido.

Se pueden relacionar estos hechos con las experiencias de Koehler[4] sobre la memoria representativa del chimpancé que, después de una hora, recuerda muy bien el hecho de que una fruta ha sido enterrada en la arena, se acuerda del lugar preciso y tan pronto tiene un bastón intenta desenterrarla aun a la distancia de un metro treinta centímetros de su jaula. Se ve así que, con anterioridad a todo lenguaje, sistemas más o menos complejos de representaciones pueden constituirse, implicando algo superior al "índice" perceptivo: "significantes"

3 "La psychologie de singes", en Dumas, *Nouveau traité de psychologie*, t. VIII, pp. 325-6.
4 *L'intelligence des singes supérieurs*, pp. 265-8.

ya diferenciados del "significado" con el cual se relacionan, así se trate de "objetos simbólicos", como en el caso de las monedas —que deben situarse a medio camino entre el índice y el símbolo propiamente dicho— o aun tratándose de "representaciones", como dice Koehler (de quien es conocida la prudencia a este respecto), es decir, imágenes-recuerdos.

Así pues, la imitación diferida y representativa no requiere necesariamente la intervención de representaciones conceptuales ni de "signos", puesto que existen símbolos tales como la imagen, el recuerdo de evocación, el objeto simbólico, etc., inherentes a los mecanismos individuales del pensamiento. Se puede entonces concebir una segunda solución a nuestro problema: la de que una vez construida la imitación sensoriomotora tal como se manifiesta en el quinto estadio, la imagen mental viniera a reforzarla como un factor nuevo, extraño a sus mecanismos propios pero que se integrara a ellos una vez terminada su maduración. Tan sólo dos dificultades inevitables surgen: la primera es la de comprender de dónde saldría la imagen en ese caso. En efecto, ninguna de las reacciones de los estados precedentes la supone: hemos insistido sobre esto (*N. I.* y *C. R.*) a propósito de la inteligencia sensoriomotora, y en el presente análisis volvemos a encontrar el mismo resultado a propósito de la imitación. ¿Por qué aparece en el sexto estadio la imagen y cómo explicar esta aparición ex-abrupto? La segunda dificultad es aún mayor: ¿la imitación diferida supone la imagen mental desde el comienzo o bien conduce a ella? A menudo nos ha sucedido que podemos encontrar la solución de un problema por introspección sobre nosotros mismos y que los sujetos confirman esta observación: sucede que, a veces, se tiene conciencia de estar imitando a alguien pero sin saber a quien (por ejemplo, sonreír de una manera que no es habitual, con el sentimiento de copiar a un desconocido), y luego encontrar enseguida (pero solamente enseguida) la imagen del modelo (por ejemplo de un personaje observado en el tren y que sonreiría silenciosamente al leer). De acuerdo a este ejemplo, nada prueba que la representación imaginada, el recuerdo-imagen, etc., existan con anterioridad a la imitación diferida puesto que podrían venir después de ella y apoyarse en ella.

De aquí podemos extraer la tercera solución: la imagen mental, es decir el símbolo, como copia o reproducción interior del objeto ¿no podría ser simplemente un producto de interiorización de la imitación misma? En efecto, se sabe que la imagen no es sólo, como se la creyó por mucho tiempo, una mera prolongación de la percepción. Resulta de una construcción, parecida a la que engendra los esquemas de la inteligencia, pero cuyos materiales son prestados a una "materia sensible". Ahora bien, agreguemos que este material es tanto motor como sensible: oír mentalmente una melodía es una cosa, pero poder reproducir precisa y singularmente la audición interior es otra; igualmente la imagen visual es vaga en tanto que no se puede traducir en dibujo o en mímica. Así, pues, la imagen es un trazo de la imitación posible. ¿Por qué no podría ser el producto de la interiorización, de la imitación una vez que ésta ha sido elaborada, como el lenguaje interior es a la vez el esquema de las palabras que deben venir y la interiorización del lenguaje exterior adquirido? Cuando la acomodación de los esquemas sensorio-motores se desarrolla en gestos visibles, constituye la imitación propiamente dicha, pero cuando, suficientemente desarrollada para presentarse sin titubeos exteriores, queda como virtual e interna y bajo esta última forma, ¿por qué no conduciría a una imitación interiorizada, que sería la imagen?

El examen de la imitación de los objetos (obs. 56 a 58) puede ayudarnos a decidir entre estas dos soluciones. Primero que todo, anotemos que en el niño las cosas dan lugar a movimientos de utilización en una mayor proporción a como ocurre en los adultos; es decir, que hay una mayor asimilación a los esquemas prácticos usuales. Hasta el cuarto estadio, por lo tanto, hasta que la acomodación no se ha diferenciado de la asimilación, la imitación de los objetos queda incluida en las reacciones circulares, a la vez asimiladoras y acomodatrices. Pero a partir del cuarto estadio, es decir, cuando ocurre la disociación progresiva de las dos tendencias, la imitación de los objetos se diferencia de su utilización, aun cuando sigue siendo menos frecuente que en los adultos, ya que predominan las reacciones de utilización. Anotemos, sin embargo, que toda exploración (estadio IV) y toda "reacción circular

terciaria" (estadio V), con la consiguiente búsqueda de novedades y su reproducción como tales, envuelven alguna imitación: por ejemplo, cuando el niño balancea un objeto suspendido, en un sentido lo imita por el vaivén de sus manos. Finalmente, cuando la acomodación se libera suficientemente, esta imitación de los objetos inertes adquiere un papel casi representativo. Cuando, por ejemplo, T. imita con la mano y con la boca la apertura de una caja de cerillos (obs. 58), es claro que el sujeto no busca actuar sobre la cosa sino que simplemente la acompaña con una especie de representación plástica que le ayuda a seguir con atención lo que percibe. Además, cuando L. (obs. 57) desea abrir la caja que está casi cerrada e intenta el desarrollo ulterior de la situación por medio de la representación, recurre precisamente a esta representación imitativa, abriendo y cerrando también su boca.

En estos últimos ejemplos se ve con claridad cómo la imitación misma viene a jugar el papel de la imagen interior y casi de la "experiencia mental" Pero, sobre todo, se ve —y esto es a lo que queríamos llegar— que la imagen que utiliza L. no es precisamente aún "mental" puesto que es exterior. Es, pues, claro, en una reacción como ésta, que la imitación representativa precede a la imagen y no la sigue, y así el símbolo interior es un producto de interiorización y no un factor nuevo que surge de no se sabe dónde.

Es también interesante —si se quiere seguir la comparación de la imagen y del lenguaje interior— comprobar un cierto paralelismo (con el desplazamiento progresivo que explica la adquisición más lenta del lenguaje) entre las conductas de L. y T. y las reacciones verbales del niño de dos a cuatro o cinco años. En efecto, el niño es incapaz por mucho tiempo de poseer lenguaje interior; de ahí estos soliloquios en alta voz, los monólogos y aun los "monólogos colectivos" que hemos descrito ya en los niños pequeños (*Le langage et la pensée chez l'enfant*), mientras que con el desarrollo hay interiorización cada vez más completa. Por lo mismo, la imagen mental aún exterior, si se puede decir, de los comienzos del sexto estadio, atestigua una línea de evolución parecida.

Sin embargo, es necesario anotar desde ahora (volveremos a ello con frecuencia en las partes II y III) una diferen-

cia esencial entre el símbolo que es la imagen y los signos sociales que constituyen el lenguaje. La imagen mental sigue siendo de orden privado y precisamente porque atañe al individuo solo y no sirve sino para traducir sus experiencias privadas, es por lo que conserva un papel irreemplazable al lado de los sistemas de signos colectivos. Por eso el lenguaje interiorizado sigue siendo mucho más socializado, a pesar de ser interior, que la imagen, y conserva siempre una tendencia a exteriorizarse: en todos los grados es siempre el esbozo de una posible palabra exterior. Por el contrario, la transformación de la imitación en imagen implica una parte mucho mayor de interiorización verdadera: hasta en la ensoñación imaginativa y el sueño mismo, la imitación de las escenas vividas (a menudo singularmente precisas en el pequeño detalle de los personajes y las cosas) viene a traducirse en cuadros imaginados. Éste es uno de los polos hacia los cuales se orientará el símbolo, como lo veremos en la Segunda Parte (cap. VII). En el otro polo, la imagen puede, como el lenguaje interior, constituir el esbozo de nuevas exteriorizaciones: a veces la imagen se desarrolla de nuevo en imitación (y en imitación de las cosas así como de las personas), en el dibujo y las técnicas plásticas, en los ritmos y los sonidos, las danzas y los ritos, en el lenguaje mismo o, bajo la forma de "lenguaje afectivo" descubierto y analizado por Bally, la expresividad se nutre nuevamente en las fuentes de la imagen y del símbolo.

Pero para comprender el destino ulterior de la imagen y de la representación simbólica, a los cuales la imitación nutre y les permite constituir copias más o menos exactas de lo real, es necesario estudiar aún la contrapartida de la imitación si se puede decir, o sea el juego y la construcción imaginativa misma, que utilizarán estas copias en los sentidos más variados, insuflándoles significaciones cada vez más alejadas de su punto de partida imitativo.

2. La evolución ulterior de la imitación.[5] La imitación y la imagen

Examinaremos ahora las formas que toma la imitación durante el desarrollo del niño después de la adquisición del lenguaje; trataremos brevemente este punto, puesto que la imitación de los dos a los siete u ocho años es bien conocida y los hechos que hemos podido anotar no aportan gran cosa de nuevo a este tema. En dos palabras, de los dos a los siete años la imitación representativa se expande y se generaliza bajo una forma espontánea, que su progresiva soltura y su egocentrismo hacen a menudo inconsciente, en tanto que hacia los siete u ocho años la imitación se hace reflexiva y se integra o se reintegra en la inteligencia misma.

Para estudiar este desarrollo de la imitación hemos procedido de las dos maneras siguientes: por una parte, hemos realzado las diferentes imitaciones entre J., L. y T., así como la forma como imitaban a sus padres. Por otra parte, hemos organizado en la Maison des Petits de Ginebra una experiencia muy sencilla, que consiste en hacer concurrir a los niños de cuatro a siete años (examinados individualmente) a una prueba de construcción de bloques, tras de haberles dado a todos un material análogo para ver qué hacían con él. El modelo propuesto había sido construido a veces por un adulto, a veces por otro niño mayor, de su edad o menor. Dada la banalidad de los resultados obtenidos, es inútil hacer un análisis sistemático y citar observaciones detalladas: nos limitaremos, pues, a dos tipos de observaciones de orden general, de las cuales una se refiere a los móviles y la otra a la técnica de la imitación.

Desde el punto de vista de los móviles es notable comprobar que la imitación no constituye nunca una conducta que se satisfaga a sí misma: resulta siempre, ciertamente, de una acomodación especial al modelo propuesto, pero que suscita esta acomodación imitativa en la medida en que dicho modelo es asimilado de cerca o de lejos a un esquema propio, idéntico o análogo. Dicho de otra manera, la imitación es siempre un prolongamiento de la inteligencia, pero en el sen-

[5] Con la colaboración de la señorita Elizabeth Sontag.

tido de una diferenciación en función de modelos nuevos: el niño imita un avión o una torre, etc., porque comprende su significación y no se interesa en ello sino en relación con alguna de sus actividades. Pero, además de estos factores que se manifestaban ya en el nivel sensorio-motor, ahora interviene un nuevo móvil esencial: la valoración de la persona imitada. La influencia de este factor se anuncia también desde los primeros meses, en el sentido de que el bebé imitará menos a un desconocido que a un familiar; pero, con el desarrollo de la vida social y el intercambio, toda clase de matices nuevos se revelan. Es así como el prestigio del socio juega un papel preponderante: un adulto que tiene autoridad personal o un niño mayor admirado son imitados como tales, mientras que uno de su edad y sobre todo un niño menor a menudo proponen en vano modelos que, sin embargo, son parecidos a los otros. Por eso Tarde (quien ha anotado muy finamente estos factores del prestigio) simplifica demasiado las cosas al querer hacer de la imitación el cimiento de la vida social: desde el punto de vista de las relaciones interindividuales la imitación no es jamás sino un vehículo y no un motor, y debe buscarse este último más bien en la dependencia, la autoridad y el respeto unilateral, fuentes de la imitación del superior por el inferior, o en la reciprocidad intelectual o moral y en el respeto mutuo, fuentes de la imitación entre iguales.

Pero, al nivel de los dos a los siete años, en que esta cooperación es aún esporádica, la imitación entre iguales y aun entre menores y mayores que no tienen autoridad especial, da lugar a una participación interesante. Ya lo hemos anotado a propósito del lenguaje del niño (*Le langage et la pensée chez l'enfant*, cap. I) y lo hemos encontrado en nuestras observaciones aquí anotadas (tanto sobre J., L. y T. como en la Maison des Petits): el niño imita, a menudo sin saberlo, por simple confusión de la actividad de otro con la suya propia. Si se quiere aceptar la definición que hemos propuesto del egocentrismo infantil (haciendo abstracción de las significaciones precisas de esta palabra, que puede ser mal escogida pero que evita la creación de un neologismo), hay en esto una manifestación típica del egocentrismo. En efecto, el egocentrismo infantil es esencialmente un fenómeno de in-

diferenciación: confusión del punto de vista propio con el de otro, o de la acción de las cosas y las personas con la actividad propia. Definido así, el egocentrismo es tanto sugestibilidad y absorción inconsciente del yo en el grupo (hemos ya insistido en ello en la obra citada) como ignorancia del punto de vista de los otros y absorción inconsciente, precisamente como expresión de una indisociación. En lo que concierne a la imitación, en particular, sucede lo siguiente: a menudo el niño declara que no quiere copiar el avión o la casa que se le han propuesto, que el modelo no le interesa y que no es bonito, que él quiere "otra cosa", ¡después de lo cual lo reproduce exactamente! Aún más, hemos anotado el caso de un niño de seis años que acusaba a su entrenador (de siete años) de haberlo copiado, siendo que la relación era precisamente inversa. Otro muchacho de seis años, al poder escoger entre un vehículo, una casa y una iglesia ya construidas o un avión en vía de fabricación, declara que no le gustan los aviones, que "no hará eso", después de lo cual lo imita exactamente sin guardar ningún recuerdo de sus intenciones anteriores. Por esto mismo L., a los tres años, copia sin cesar los juegos de J. (de cinco años y medio) creyendo inventar.

Es tanto más interesante señalar esta imitación por confusión del Yo con otro, en cuanto que ella reproduce en cierto sentido lo que hemos visto en el capítulo primero —por un "desplazamiento vertical"— acerca de los comienzos de la imitación sensorio-motora. Igualmente, en el plano sensorio-motor, los primeros modelos no son aceptados (movimientos de la mano o de la cabeza entera) sino cuando son directamente asimilados a los esquemas de la actividad propia: la imitación es entonces inconsciente por simple confusión entre los movimientos exteriores y los del Yo. Ahora bien, si el mismo fenómeno se reproduce en un plano superior, es que la actividad representativa de que se trata igualmente ha comenzado y supone un parecido trabajo de coordinación de los puntos de vista y de delimitación de lo interno y lo externo.

Esto nos conduce al problema de la técnica o mecanismo estructural, de esos nuevos tipos de imitación y nos vuelve a plantear la cuestión de las relaciones entre la imitación y la imagen mental.

La característica de la imitación propiamente representativa del nivel de los dos a los siete años, por oposición a la imitación sensorio-motora, es la de que, desde que aparece, la representación imaginada del modelo precede a su copia. Durante los estadios I a V de la imitación sensorio-motora, no hay imágenes mentales. En el estadio VI de este primer período (ver el número 1 de este cap.), la representación imaginada hace su aparición, pero es (por así decirlo) inmanente a la imitación: ésta se ha diferenciado ya, lo cual supone la imagen, pero dicha imagen se nos ha mostrado como prolongando la culminación interior de la imitación, y, por lo tanto, como si consistiera en una imitación interiorizada. Por el contrario, la imagen adquiere su vida propia y precede en tal forma a la imitación que, al imitar, a menudo el sujeto ignora que copia, como si su réplica le pareciera emanar de sí mismo; es decir, prolongar precisamente sus imágenes interiores en lugar de determinarlas.

Por lo tanto, ¿en este nuevo período del desarrollo de la imitación, podremos aún considerar la imagen mental como una imitación interior? Y ¿cómo concebir las relaciones entre la acción exterior que sigue siendo la imitación en acto y el esquema representativo que se ha convertido en imagen? En fin, si la imitación es ahora desencadenada por la imagen en tanto que precedentemente lo era por la percepción directa, ¿cómo interpretar las relaciones entre la imagen y la percepción? La solución a la cual hemos llegado hasta aquí consiste en considerar la imitación como un simple prolongamiento de las acomodaciones características de la inteligencia sensorio-motora, y la imagen mental naciente como una imitación interiorizada. Al nivel de la inteligencia verbal y representativa que examinamos ahora, la primera cuestión es entonces saber qué ha pasado con la inteligencia sensorio-motora: ¿se ha transformado enteramente en pensamiento conceptual bajo la influencia del lenguaje y de los cambios sociales? O ¿subsiste, además, en estado independiente, conservando algo de su forma inicial, en algún nivel interior del sistema de conductas como los reflejos, las percepciones y las costumbres, aparecidos antes de la inteligencia verbal y que subsisten toda la vida en la base de la jerarquía de las acciones?

Pues bien, la inteligencia sensorio-motora, que coordina, durante los dos primeros años, las percepciones y los movimientos hasta desembocar en la construcción del objeto permanente, del espacio práctico y de las constancias perceptivas de la forma y de las dimensiones, conserva un papel fundamental durante el resto del desarrollo mental y hasta en el adulto mismo: aunque sobrepasada, en cuanto a la dirección general de las conductas, por la inteligencia conceptual que desarrolla los esquemas iniciales hasta transformarlos en operaciones racionales, la inteligencia sensorio-motora sigue siendo, sin embargo, durante toda la existencia, y bajo una forma muy análoga a su estructura característica durante los estadios V y VI (10 a 18 meses), el órgano esencial de la actividad perceptiva así como el intermediario indispensable entre las percepciones mismas y la inteligencia conceptual. En efecto, sería inconcebible que las construcciones espaciales esbozadas antes que el lenguaje en el plano perceptivo-motor no permaneciesen en la base de las representaciones espaciales ulteriores, y Wallon, a nuestro modo de ver, se mete en un callejón sin salida cuando opone radicalmente el espacio representativo al espacio sensorio-motor: la "intuición geométrica" se apoya en todos los niveles sobre la continuidad de las construcciones perceptivas mostrando, por esto mismo, el papel que juega la imagen como intermediario indispensable entre la percepción y el concepto representativo. Ahora bien, la imagen no es un derivado de la percepción pura sino el producto de una acomodación imitativa que en sí misma atestigua la existencia de una actividad situada por encima de las percepciones y los movimientos, pero por debajo del pensamiento reflejo: es esta actividad la que nos parece prolongar la inteligencia sensorio-motora anterior al lenguaje y la que llamaremos, después de la aparición de éste, inteligencia perceptiva o, más simplemente, "actividad perceptiva".

En efecto, las investigaciones que hemos hecho sobre el desarrollo de las percepciones del niño, hasta la edad adulta, nos han demostrado la existencia de dos etapas en los mecanismos perceptivos. Por una parte, hay la aprehensión directa de las relaciones perceptivas, que da lugar a estructuras relativamente independientes de la edad; por ejemplo,

las ilusiones geométricas que son como comunes en el adulto, en el niño y aun en los animales de niveles muy variados (por ejemplo, se ha encontrado la ilusión de Delboeuf en el pez vario). Pero además, por otra parte, hay una "actividad perceptiva" formada de comparaciones, análisis, anticipaciones, etc., y que es la fuente de correcciones y regulaciones y que regularmente crece con la edad.[6] Por ejemplo, si a un sujeto se le presentan tres tallos verticales, uno fijo y de 10 centímetros (A), a un metro de distancia, otro (C) de tamaño variable a algunos metros y un tercero (B) situado entre los dos, pero alejado lateralmente, igual de tamaño a A y fijo como él, se comprueba lo siguiente: *1º* Si los elementos se presentan de dos en dos, las relaciones en general son las mismas a cualquier edad, de tal manera que un elemento C de 10 centímetros es visto como diferente de A por efecto de la distancia; B es visto igual a A, y C es visto igual a B; *2º* Por el contrario, si se presentan los tres elementos simultáneamente, A, B y C (cuando este último mide también 10 centímetros), en primera instancia son vistos como iguales por los adultos y los niños de siete a ocho años, mientras que los pequeños ven a A igual a B y a B igual a C y ¡a A mayor que C! Hay, pues, trasposición inmediata de las relaciones y, a partir de cierta edad, ausencia de trasposición en los sujetos más jóvenes. Por lo mismo, las experiencias que hacen intervenir anticipaciones, el "Einstellung", etc., muestran un notable reforzamiento progresivo de estos mecanismos con la edad: por ejemplo, la experiencia de Auersperg y Buhrmester sobre la circonducción de un cuadro y la de Usnadze sobre la desigualdad taquistoscópica aparente de dos círculos iguales después de la presentación de dos círculos desiguales. En fin, la famosa constancia de la distancia progresa con la edad, hasta los diez años a pesar del dogma "gestaltista" o estructural, si se evitan ciertos errores sistemáticos no percibidos por los experimentadores de la escuela de la Gestalt: esta constancia es debida a regulaciones cuya evolución se puede seguir y no a una organización invariable.[7]

[6] Ver "Recherches sur le développement des perceptions" (Investigaciones V y VIII), *Arch. de Psychol.*, 1945.

[7] *Ibid.*, investigaciones III y VI-VIII.

Si ahora se intenta determinar la naturaleza de esta actividad perceptiva se ve que prolonga efectivamente a la inteligencia sensorio-motora en función antes de la aparición del lenguaje y de la inteligencia conceptual. Esta continuidad no tiene nada de sorprendente, puesto que son precisamente los esquemas sensorio-motores los que al desarrollarse durante el primer año de existencia aseguran la organización gradual del objeto, del espacio práctico perceptivo motor, lo mismo que de las constancias (aun muy relativas al comienzo del segundo año) de la forma y el tamaño. Cuando aparece la inteligencia conceptual, los esquemas sensorio-motores que constituyen la subestructura dependen de la regulación de las costumbres motoras y de la percepción aunque en sí mismas experimentan poco a poco la influencia de los esquemas conceptuales y operatorios en los cuales se integran parcialmente.

Se ve cómo viene a ser posible concebir la imagen, aun en los niveles ulteriores de la representación, como una imitación interior debida a los esquemas sensorio-motores siempre presentes. La imagen no es, pues, el prolongamiento de la percepción como tal, sino de la actividad perceptiva, la cual es una forma elemental de inteligencia que deriva de la inteligencia sensorio-motora característica de los 18 primeros meses de existencia. Ahora bien, por lo mismo que las acomodaciones de esta inteligencia inicial constituyen la imitación sensorio-motora, las acomodaciones de la actividad perceptiva constituyen la imagen que es una imitación interiorizada. Por eso en el nivel del VI estadio de la inteligencia sensorio-motora la imitación diferida, debida a la actividad interiorizada de los esquemas, se prolonga directamente en imagen. Cuando la actividad perceptiva se integra en las formas conceptuales de inteligencia, la imagen está sometida a ella y vuelve a encontrar entonces su conexión con las formas superiores de imitación ligadas a esta inteligencia conceptualizada.

En efecto, ¿qué sucede cuando se percibe un cuadro visual para reconstituir enseguida su imagen mental? Se descompone, compara y transforma por medio de una actividad cuyas raíces se remontan a la regulación y comparación perceptivas, pero estas mismas se integran, por otra parte, en un juego de conceptos que permite atribuir significaciones a los elemen-

tos y a las relaciones así analizadas. Ahora bien: esta actividad perceptiva, y no la percepción como tal, es la que engendra la imagen, especie de esquema o de copia resumida del objeto percibido y no continuación de su vivacidad sensorial. Además, la imagen es inmediatamente integrada en la inteligencia conceptual como significante, por lo mismo que la actividad perceptiva lo era ya, en el momento preciso de la percepción, dado que podía revestir una significación de noción y no solamente sensorio-motora.

Se comprende que, en los niveles representativos, la imitación interiorizada que prolonga la acomodación de los esquemas sensorio-motores que constituyen la actividad perceptiva desemboca en la formación de imágenes que pueden en sí mismas engendrar nuevas imitaciones exteriores. En un sentido análogo H. Delacroix ha considerado la imitación como la continuación de los movimientos descritos necesarios para la percepción, inherentes a lo que hemos llamado aquí actividad perceptiva por oposición a la percepción misma.

Es necesario agregar, en lo que concierne a los niños de dos a siete años de quienes hemos hablado, que estas imitaciones siguen siendo globales y no se refieren a los detalles del modelo. Es un avión, una casa o una torre, lo que buscan copiar, y se inspiran bien sobre un plan general del objeto percibido, pero se contentan con poco con respecto a las relaciones precisas. A este respecto, la imitación es comparable al dibujo del mismo nivel, que es también una imitación y entra en el caso particular de los comportamientos que intentamos analizar; ahora bien, por los trabajos de Luquet se conocen los caracteres esenciales de la "imagen" que es un punto de partida de la imitación-dibujo: el "modelo interno" desemboca en el realismo intelectual, en la yuxtaposición o incapacidad sintética y en los procedimientos infantiles de narración gráfica. Cosa interesante para la interpretación que sugerimos aquí es que tanto el carácter sincrético de las primeras imitaciones representativas como las diversas características del dibujo concebido como imitación traducen precisamente leyes esenciales de la actividad perceptiva de este nivel, fuente de la imagen representativa. En efecto, se ha dicho varias veces que las percepciones infantiles son sincréticas o

globales, pero no es tanto la percepción como tal la que presenta este carácter entre los dos y los siete años: es la actividad perceptiva que, por su deficiencia de análisis y comparaciones, anticipaciones y trasposiciones, deja al sujeto pasivo en presencia de los cuadros percibidos. Ese sincretismo de la actividad perceptiva explica a la vez la pobreza o por lo menos la rigidez relativa de la imaginería infantil y los aspectos esenciales de la imitación del dibujo.

Hacia los 7 u 8 años, se asiste a un triple progreso. Primero que todo, hay imitación del detalle con análisis y reconstitución inteligente del modelo. Luego, hay conciencia de imitar, es decir, disociación neta de lo que proviene de fuera y lo que pertenece al Yo. Y, sobre todo, hay selección, pues la imitación propiamente dicha no interviene sino en función de necesidades inherentes al trabajo personal y como coadyuvante. En este nivel, la imitación puede ser refleja, es decir, que se somete a la inteligencia misma. Más precisamente, se reintegra, puesto que siempre ha sido el prolongamiento de la acomodación característica de los esquemas de la inteligencia y en la medida que los progresos de este mecanismo acomodador son equilibrados con los de la asimilación mental, el cambio de los dos procesos vuelve a acomodar la imitación en el cuadro de toda la actividad inteligente.

3. Las teorías de la imitación

Llegados a este término del esquema de la génesis de la imitación, podemos examinar las principales interpretaciones conocidas de esta importante función, de manera de situar mejor entre ellas los resultados obtenidos: primero que todo, ¿se puede retener la noción de un "instinto de imitación"? En todo instinto es necesario distinguir la tendencia (el "Trieb" de los alemanes) y la técnica (el montaje heredado). Por lo que a esto se refiere, Guillaume ha establecido en forma definitiva que, contrariamente a la hipótesis aventurada de Le Dantec, no hay nada innato en la imitación. El niño aprende a imitar y este aprendizaje es particularmente evidente en el dominio de los movimientos no visibles del propio cuerpo. Hemos podido comprobar en J., L. y T. que el bos-

tezo, por ejemplo, por reflejo que sea, no se hace contagioso sino después del segundo año cuando se establece la correspondencia entre el modelo visual y los movimientos propios. En cuanto a la "tendencia" a imitar se ha expuesto la hipótesis de componentes instintivos: para Claparède "un instinto de conformidad" llevaría al niño a copiar su ambiente. Creemos, por nuestra parte, que es peligroso hablar de instinto cuando la "tendencia" no corresponde a "técnicas" reflejas (tales como las que existen para la nutrición y la sexualidad); de no ser así, la inteligencia misma sería el más esencial de los instintos. En el caso particular, sería necesario, para remontarnos a las primeras imitaciones, considerar como instintivo el mecanismo de la asimilación misma, es decir, la tendencia a reproducir lo parecido, y esto no explicaría la imitación como tal, puesto que precisamente ésta se diferencia poco a poco de la asimilación bajo la forma de una acomodación de los esquemas asimiladores. La imitación de lo nuevo plantea, pues, un problema insoluble en términos de instinto.

¿Se puede entonces explicar la imitación por medio de conductas perceptivas o de reacciones condicionadas, ambas, lo más simple sin duda después de los reflejos? En tanto que el asociacionismo clásico interpretaría la imitación como debida a asociaciones entre la percepción del modelo y los recuerdos —imágenes auditivas o visuales, así como entre éstos y las imágenes motoras, lo cual plantearía todos los problemas que sabemos. G. Finnbogason ha intentado (*L'intelligence sympathique*) reducir la imitación a la percepción misma, considerada como inmediatamente motora, y que, por tanto, sin ningún intermediario, entrañaría una tendencia a la reproducción del objeto percibido. H. Delacroix ha precisado esta hipótesis en un fino estudio [8] al cual debemos numerosas sugestiones. La imitación automática o pura copia las cosas y las personas, pero esta imitación muy rara vez se manifiesta en gestos exteriores: permanece en el estado de esbozo como cuando seguimos con el ojo los contornos de la figura percibida. Estos movimientos descriptivos constituyen el germen de la imitación, que aparece en el momento en que se irradian a todo el cuerpo, como cuando el jugador de billar imita la

[8] H. Delacroix: "De l'automatisme dans l'imitation". *Journ. de Psychol.*, 1921.

trayectoria de la bola seguida por los ojos. En la vida corriente, estos movimientos descriptivos son inhibidos por movimientos de utilización, pero en el niño o en el artista, menos utilitarios que nosotros, siguen su libre curso.

Esta tesis ha levantado objeciones, en particular de Guillaume, para quien la asociación entre la percepción y el movimiento es adquirida: por ejemplo, la imitación relativa a las partes invisibles del cuerpo propio muestra con mucha frecuencia el número de coordinaciones necesarias para su construcción. Sin embargo, nosotros creemos que no todo es de rechazar en la idea de una conexión entre lo perceptivo y lo motor. El neurólogo Von Weizsäcker y sus alumnos han demostrado que las nociones de un reflejo esencialmente motor y de una sensibilidad independiente de él son el producto de abstracciones tan ilegítimas como las que antes de Sherrington —quien iluminó las totalidades motoras naturales— daban vida a la teoría del arco reflejo. Von Weizsäcker propone extender a la vez las nociones de totalidad refleja y de "Gestalt" perceptiva hacia un concepto único, que llama "Gestaltkreis", según el cual reflejos y sensaciones serían interdependientes.[9] Es más o menos esto lo que nosotros habíamos sostenido al hablar de "esquemas de asimilación sensorio-motores", y nuestra explicación de las estructuras espaciales elementales por medio de tales esquemas es acorde en líneas generales con los trabajos de A. Auersperg sobre las anticipaciones y reconstituciones motoras inherentes a la percepción de los objetos en movimiento.[10] Pero, además —y es en esto donde seguiremos a Guillaume—, los esquemas sensorio-motores de un cierto nivel no se prolongan simplemente en los del nivel superior: el paso de un estadio a otro supone que los esquemas del primero engloben elementos nuevos y, por consecuencia, la imitación debe, a pesar de todo, aprenderse: es el resultado de una "actividad perceptiva" y no de percepciones iniciales en sí mismas. Pero este aprendizaje no proviene de una educación: al contrario, procede por medio de asimilaciones y acomodaciones activamente combinadas.

[9] Ver V. von Weizsäcker, *Der Gestaltkreis*, Leipzig, 1941.

[10] A. Auersperg, y H. Buhrmester, "Exper. Beitrag zur Frage d. Bewegstehens", *Zeitschr. f. Sinnesphysiol.*, Vol. 66, p. 274.

Es necesario aquí hacer una anotación esencial a la comprensión de la idea de asimilación, hacia la cual Wallon nos parece mostrarse un poco despectivo. El hecho fundamental que necesita la introducción de la idea de asimilación es el de que jamás un elemento exterior nuevo da lugar a una adaptación perceptiva, motora o inteligente, sin estar relacionado con actividades anteriores: no se percibe un objeto, no se lo mueve (o no se mueve el sujeto con relación a él) y no se le comprende, sino respecto de otros, o con relación a las acciones precedentes que tengan que ver con el mismo objeto. Así pues, no hay jamás conductas nuevas que surjan ex-abrupto, sin ningún lazo con el pasado, inmediato o lejano. Para explicar este hecho, el sentido común, incluso el de los neurólogos, se contenta con razonar como sigue: cuando una conducta *A* característica de un cierto estadio se transforma en una conducta *B* superior, parece haber admitido elementos nuevos *b*, característicos de *B*, pero que integran a ella la conducta *A* al superponerse a ella. Por ejemplo, una percepción *A* asociada a un movimiento *b*, formará con ella el total *B* del cual se convertirá en una parte integrante, etc. Por nuestra parte, creemos que en esto consiste toda la hipótesis de la asimilación y que una tal superposición constituye apenas un aspecto del mecanismo total: la integración es, por decirlo así, recíproca, es decir, que la conducta *A* constituía ya un todo, un "esquema" o un "Gestaltkreis", según se prefiera, y que este todo ha incorporado los elementos nuevos *b*, lo que precisamente lo ha transformado en *B*. En resumen, allí donde *A* se integra en *B*, no es que solamente *b* se haya agregado a *A*: es también, y sobre todo, porque el esquema *A* se ha asimilado a *b*. Por eso hay continuidad funcional en la vida mental, a pesar de las diferencias cualitativas de las estructuras sucesivas y por eso los niveles heterogéneos que se superponen unos a otros —a los cuales Wallon quisiera reducir el desarrollo— no explican sino una de las dos fases de esta evolución. Tampoco llegamos a comprender cómo Wallon ha podido leernos, para poder escribir sobre la asimilación, que ella "se obliga no solamente a hacer de la experiencia el factor único, sino también a no ver en ella sino una colección de hallazgos favorables"; cuando

en realidad, la asimilación nos sirve precisamente para explicar el desarrollo interno y la utilización de la experiencia simultáneamente, sin recurrir al asociacionismo ni a la simple presión de hechos exteriores. Si A asimila a *b*, no lo hace fortuitamente, sino porque *b* completa la estructura de A, aun en el caso de que la asimilación se efectúe con ocasión de hallazgos fortuitos de un objeto. Cuando Wallon nos adjudica la hipótesis de "coordinaciones fortuitas" para explicar el paso de un estadio a otro (p. 31), confunde la circunstancia de la coordinación y las razones de la asimilación coordinadora y reduce así la asimilación a una simple asociación, en el sentido más clásico y banal del término. Y cuando nos responde: "No hay que suponer, con la ocasión, el poder de utilizarla... Este poder no reside en cada esquema aislado ni tampoco es suscitado enteramente desde el exterior. Pertenece al comportamiento del conjunto..." (p. 31), traduce en realidad nuestro pensamiento porque la principal característica de la actividad asimilativa es precisamente la de implicar siempre un "comportamiento del conjunto".[11]

El problema así planteado es el de saber si la evolución

[11] Después de todo esto es interesante comprobar la sorpresa de Wallon cuando descubre que "si el poder asimilador de Piaget es capaz de hacer ensamblar diferencias de dominios sensorio-motores, es porque está dotado de una estructura cuyos niveles condicionan la experiencia en la medida en que resultan de ella" (p. 33). En cuanto a esos mismos niveles Wallon parece persuadido de que queremos ignorar las coordinaciones orgánicas para situarnos en una "psicología de la conciencia". Seguramente, hemos olvidado señalar que el estadio I de los esquemas reflejos corresponde a las conexiones que se establecen entre las corrientes nerviosas ligadas al funcionamiento del ojo, de la mano, etc. Pero, subsanado este olvido, se puede preguntar si no hay alguna ventaja al dejar al neurólogo la tarea de determinar él mismo las coordinaciones fisiológicas de que se trata y darle simplemente para este efecto un análisis de las conductas lo más detallado posible y en el lenguaje no de la conciencia sino de las "operaciones", es decir, de la acción. Cuando los dos métodos converjan, se sacará sin duda una seguridad mayor que la que provendría de querer a *priori* tapar los huecos de la neurología por medio de una psicología demasiado bien preparada para rendirle este servicio, o de tapar los de la psicología por una neurología dócil a ella, como fue el caso de la historia de las ideas relativas a las localizaciones cerebrales. Que Wallon esté tranquilo: admitimos, como él, que las coordinaciones sensorio-motoras corresponden a órganos, y continuaremos, a pesar de él, creyendo en un paralelismo psico-fisiológico (o principio de isomorfismo). En cuanto a la "exclusión explícita del papel de la maduración", que nos atribuye (p. 47), sería necesario ignorar totalmente la existencia de los gemelos verdaderos para tener este candor. La maduración le interesa sobre todo al fisiólogo, en tanto que el problema de las conductas estudiadas por el psicólogo es principalmente el de saber cómo las coordinaciones nerviosas progresivas hacen posible la utilización de la experiencia. Ahora bien, la asimilación mental juega precisamente el papel de intermediaria indispensable para quien admita la continuidad funcional del desarrollo.

que conduce a la imitación (y, por consiguiente, a la inteligencia misma, puesto que hemos comprobado sin cesar la relación estrecha de estas dos funciones) reposa sobre actos sucesivos de asimilación sensorio-motora que proceden por totalidades ensambladas, o si los elementos sensoriales y los elementos motores no se asocian sino exteriormente. En el primer caso, los esquemas de asimilación implican una acomodación que se convertirá en imitativa. Esto no significa que todo el modelo pueda ser imitado todo el tiempo sino que los progresos de la imitación van parejos a los de la construcción de esquemas (y esto a partir de la percepción, puesto que ella misma comienza por la elaboración de esquemas sensorio-motores). Por el contrario, en el segundo caso, la imitación queda como el resultado de asociaciones entre percepciones y movimientos y las primeras adquieren el valor de "señales" con respecto a las segundas.

Esta segunda interpretación es la que Guillaume ha desarrollado en su bello libro sobre la imitación. Según él, como la imitación no procede ni de una técnica intuitiva ni de la percepción como tal, no queda para explicar el móvil que lleva al niño a imitar sino invocar intereses exteriores a la imitación misma. Es la primera originalidad de Guillaume: sólo los gestos significativos o los efectos de estos gestos sobre los objetos serían imitados al comienzo, según él, y con exclusión de los movimientos desprovistos de significación extrínseca. La similitud de los movimientos del modelo y los del sujeto resultaría, pues, primero de una simple convergencia, debida a la conformidad de sus aparatos corporales; por otra parte, para pasar de esta imitación global a la de los movimientos como tales, bastaría con invocar un aprendizaje, automático o educativo, el cual por una serie de *transfert* asociativos conferiría un valor de señales a las percepciones asociadas a los movimientos. Finalmente, una vez adquirida por *transfert* la imitación del detalle de los movimientos, el niño adquiriría conciencia de los parecidos y se llegaría, así, súbitamente, a la asimilación entre el modelo y el cuerpo propio.

Hemos ya dicho cuál es el valor de este análisis que, al someter a una crítica estrecha las hipótesis anteriores, ha vuelto a plantear el problema de la imitación. Sin embargo, nos

es difícil seguir a Guillaume en los dos puntos importantes del papel de las significaciones exteriores y el del *transfert* asociativo. Por lo que se refiere al primero, el ejemplo de nuestros niños nos conduce a considerar como dudoso que los gestos con significaciones extrínsecas sean imitados antes que los simples movimientos. Si se sostiene, además, que el lactante se interesa en las acciones consideradas en su totalidad antes de descomponerlas y de cuidarse del "cómo", entonces Guillaume tiene verdaderamente razón, pero en ese caso todos los gestos imitados serían significativos para el niño, aun los movimientos sin resultados exteriores. Efectivamente, creemos que son significativos, desde los primeros estadios, todos los movimientos o sonidos susceptibles de repetición, lo que querría decir que la significación depende de la asimilación sensorio-motora. Que se le enseñen al niño diversos juegos, como lo muestra Guillaume (p. 111-2) o que se ejecuten delante de él simples movimientos como lo hemos hecho nosotros, el resultado es el mismo: la posibilidad de reproducción es la que le interesa al sujeto, es decir, que el interés no es exterior, sino inmanente al funcionamiento y constituye una unidad con la asimilación recognoscitiva y reproductiva.

En cuanto a la técnica de la imitación, hemos visto ampliamente que el mecanismo del *transfert* asociativo es insuficiente para dar cuenta del progreso de esta función, puesto que los *transfert* son correlativos con la construcción de la inteligencia misma. Ahora bien, Guillaume no niega la existencia de una relación entre las conductas imitativas y la inteligencia, ya que las primeras suponen la búsqueda intencional. Pero, es en la búsqueda de este fin, es decir, del resultado exterior del acto imitado, donde él ve obrar la inteligencia, en tanto que la copia de los medios, es decir de los movimientos como tales, supone que resultaría de una derivación secundaria consistente precisamente en un *transfert*. Si, contrariamente, nosotros hemos llegado a atenuar la oposición del fin y los medios, el papel de la inteligencia se ha visto reforzado. Y, efectivamente, el detalle de los aprendizajes sucesivos que hemos descrito es comparable más a un juego de asimilación y acomodaciones sucesivas, por lo tanto de reacciones emparentadas con la inteligencia sensorio-mo-

tora, que a un sistema de simples *transfert*. En particular, los errores de la imitación, sobre los cuales hemos insistido en el capítulo II, se parecen más a falsas hipótesis que a falsos entretejimientos asociativos: cuando el niño abre y cierra la boca como respuesta a movimientos de los párpados, se frota los labios cuando se le propone frotarse los ojos, levanta la mano y mira su palma como respuesta al gesto de las marionetas, reacciona por medio del tronco y de las manos ante un modelo relativo a las piernas, etc., es evidente que se trata de diversos esfuerzos de asimilación directa y no solamente de interferencias de automatismos. Aunque en el curso de estas investigaciones intervienen algunas señales, esto es muy comprensible: pero no juegan el papel de resorte desencadenante de los reflejos condicionales, sino más bien el de índice utilizado por el titubeo inteligente.

En resumen, la imitación se adquiere por una constante asimilación de los modelos a esquemas susceptibles de acomodarse a ellos. Esto no quiere decir, sin embargo, que sea necesario rechazar totalmente el papel que Guillaume adjudica al *transfert* asociativo. El único defecto de su explicación es ser demasiado exclusivista: si no da cuenta cabal de la génesis de la imitación, explica muy bien la automatización.

Desde el comienzo de las conductas imitativas hay una especie de voluntad de conquista que se constriñe al quererla reducir al modelo del *transfert*. Pero, cuando la imitación triunfa y su técnica alcanza la virtuosidad, se automatiza y entonces los resultados por alcanzar priman sobre los movimientos que a ellos conducen, y éstos se ajustan a los fines por asociaciones inmediatas. Así, en el caso de la imitación, como sin duda en todo lo demás, el *transfert* asociativo no es sino un mecanismo derivado que aparece durante las fases secundarias del acto y no un mecanismo primario susceptible de explicar la formación misma de las conductas.

Para concluir, intentemos resumir los resultados a los cuales nos ha conducido el conjunto de los análisis precedentes:

La actividad sensorio-motora es ante todo asimilativa, es decir, que en el caso de las impresiones que lo asaltan, el recién nacido intenta ante todo conservar y encontrar las que acompañan al funcionamiento de sus órganos. Este esfuerzo

de repetición constituye "esquemas", es decir, totalidades a la vez motoras y perceptivas que se sostienen entre sí por asimilación simultáneamente reproductiva y recognoscitiva. A estos esquemas, primero simplemente reflejos (estadio I), se incorporan en seguida una serie indefinida de elementos exteriores con lo cual la asimilación se vuelve generalizadora; pero esta búsqueda no se interrumpe jamás: las realidades encontradas vienen preñadas de una multitud de matices o elementos nuevos que es posible despreciar primero al asimilar los acontecimientos a los esquemas habituales, pero que a la larga se imponen. Toda conducta se hace desde entonces bipolar: asimilación a los esquemas antiguos y acomodación de estos esquemas a las condiciones nuevas. La asimilación conserva su función primordial de guardar y fijar por medio del ejercicio lo que interesa para la actividad del sujeto. Pero cuando durante esta búsqueda surge una realidad parecida a la que es perseguida, pero suficientemente desarrollada para que sea necesario un esfuerzo especial de acomodación, el esquema así diferenciado tiende entonces a retener la novedad como tal. Esta diversificación progresiva de los esquemas por asimilación y acomodación combinadas es la que caracteriza las reacciones circulares propias de los estadios II y III. Pero, en estos niveles, la asimilación y la acomodación —aunque orientadas en sentido inverso— no son activamente diferenciadas, es decir que, si la una tiende a conservar y la otra consiste en modificar los esquemas, esta modificación es aún impuesta por las realidades asimiladas y no buscada por sí misma: por eso, en estos estadios, la imitación que prolonga la acomodación se reduce siempre a una reproducción de los modelos conocidos y la imitación de los otros se confunde con la imitación de sí mismo constituida por la reacción circular.

A partir del estadio IV la asimilación se hace mediata; es decir, que los esquemas, al asimilarse recíprocamente, llegan a coordinarse de manera tal, que unos sirven de medios a los otros que asimilan el objetivo. Así, la inteligencia aparece bajo la forma de subordinaciones de los medios a los fines y de aplicaciones de los medios conocidos a las situaciones nuevas; de ahí en adelante, gracias al juego de esta asimila-

ción recíproca de los esquemas y de las acomodaciones que ella impone, el universo asimilable se enriquece cada vez más y cada conquista aumenta el dominio de lo que hay que conquistar aún. En este nivel es cuando la asimilación y la acomodación comienzan a diferenciarse activamente y la primera se hace tanto más móvil cuanto que aumenta su radio de acción, en tanto que la segunda desemboca en una "exploración" de las múltiples particularidades concretas que resisten a esta incorporación general a los esquemas del sujeto. Entonces, y solamente entonces, es cuando se constituye esta función específica de la imitación que es la reproducción de los modelos nuevos (incluso de aquellos que son conocidos en una forma indirecta, es decir, que corresponden a movimientos invisibles del propio cuerpo). En efecto, hasta aquí la imitación tendía a reproducir los modelos asimilables a la actividad propia al acomodarlos a ellos. Ahora bien, el sujeto, al no poder asimilar el universo entero a su actividad en virtud del mismo principio de equilibrio, él mismo —e invirtiendo los términos del problema— se identificará con los modelos nuevos, gracias a esta acomodación de los esquemas que se ha vuelto activa y diferenciada. La imitación propiamente dicha aparece así como un prolongamiento de los esquemas asimiladores, como lo ha sido desde el comienzo, aunque ha llegado a serlo específicamente con la diferenciación activa del IV estadio. En el curso del V estadio, la imitación de lo nuevo se sistematiza gracias a los progresos de la acomodación en el sentido de la experimentación activa, y en el curso del VI estadio alcanza el mismo nivel de imitación diferida por interiorización de las acomodaciones.

La imitación —y ésta es nuestra conclusión esencial— se inserta así en el cuadro general de las adaptaciones sensorio-motoras que caracterizan la construcción de la inteligencia misma. Como lo hemos visto varias veces (*N. I.* y *C. R.*), la adaptación inteligente está constituida por un equilibrio entre la asimilación y la acomodación: sin asimilación la acomodación no presentaría ninguna posibilidad de coordinación ni de comprensión; pero, sin la acomodación, una asimilación pura deformaría el objeto en función del sujeto. La inteligencia sensorio-motora es pues, a la vez y sin cesar, acomodación

del esquema antiguo al objeto nuevo y asimilación de éste a aquél. Pero la acomodación es por esencia inestable y vicariante, ya que, en efecto, no constituye sino el "negativo" de los caracteres objetivos que obstruyen la asimilación integral de lo real a la actividad propia: siempre a merced de las circunstancias nuevas que rompen los cuadros de asimilación, ésta no alcanza el equilibrio sino a condición de formar una serie de "positivos" de las cosas, es decir, copias estables o reproducciones que anuncian a la representación propiamente dicha. En esto consiste la imitación cuya función parece estar hecha de un conjunto de "positivos" que corresponden, al prolongarlos, a los "negativos" que caracterizan la acomodación y permite a cada nueva edición,[12] nuevas reconstituciones y anticipaciones. Finalmente, en esto consiste la imagen mental o representación simbólica, heredera de esta función de copia más o menos exacta.

La "técnica" de la imitación puede comprenderse ahora y por qué ella sigue paso a paso el progreso de la inteligencia misma desarrollando los mecanismos acomodadores. A partir del segundo estadio, el proceso se esboza en función de la construcción de los primeros esquemas adquiridos. Un buen ejemplo es el de L. (obs. 5), quien para percibir mis movimientos de cabeza debe seguirlos con la mirada y con su propia cabeza y quien, una vez que yo me he detenido, prosigue los suyos por una especie de prolongamiento imitativo. En este sentido, Delacroix tiene razón cuando ve en la imitación la continuación de los movimientos descriptivos característicos de la percepción. Por esto mismo, este ejemplo muestra por qué un movimiento no se "asocia" a una percepción sino que es inherente al esquema perceptivo mismo; en efecto, la teoría de la forma ha demostrado cómo los factores de simetría del campo visual implican la producción de un movimiento cuando un objeto fijado por la mirada se desplaza desde el centro a la periferia del campo y provoca así una simetría. Pero, a partir del III estadio, estos esquemas elementales no bastan para explicar la acomodación imitativa y nuevos elementos deben ser incorporados a ellos. Es así

[12] La "edición" permite el paso de lo "negativo" de la acomodación a lo "positivo" de la imitación y es naturalmente debida a la asimilación reproductiva.

como se forman esquemas nuevos con la coordinación de la visión y de la prehensión, los cuales no resultan de la "asociación" de los esquemas perceptivos anteriores con los movimientos hasta entonces independientes de ellos, sino de la asimilación mutua de las dos clases de esquemas que constituyen así una totalidad nueva: de la acomodación de esta totalidad a los modelos que le son asimilables procede la imitación motora de este IV estadio. En cuanto a la imitación de los estadios IV a VI, hemos visto que acompaña los progresos de la inteligencia misma, sobre los cuales no volveremos. En todos los niveles la acomodación constituye, pues, el prolongamiento de la acomodación de los esquemas de la inteligencia sensorio-motora, de la percepción, y de la costumbre, a las coordinaciones interiorizadas.

Esto explica por qué, en todos los niveles (y en los antropoides de Koehler lo mismo que en el niño), el sujeto no imita modelos visuales, sino en la medida en que los comprende. Desde este punto de vista en particular, se podría demostrar que los niveles de imitación son correlativos a los esquemas del objeto y de la causalidad. En tanto que la noción de objeto no se haya constituido, la imitación reposa sobre una especie de indiferenciación entre el modelo y el cuerpo propio y se acompaña de una "causalidad por imitación" (ver *C. R.*, p. 251), que en sí misma no es sino un "procedimiento para prolongar los espectáculos interesantes". Contrariamente, con la constitución de la noción de objeto y la objetivación de la causalidad, los cuerpos de otros se convierten en una realidad comparable, sin ser idéntica, al cuerpo propio y de ahí proviene este sorprendente esfuerzo de correspondencia entre los órganos percibidos sobre el modelo y los órganos propios, el cual desemboca en la representación de éste, del rostro en particular. Es inútil insistir sobre las conexiones entre la imitación y la construcción del espacio.

Conviene, por el contrario, para concluir, subrayar que si la imitación depende a cada instante de la inteligencia, no se confunde, sin embargo, con ella. En efecto, como lo hemos recordado hace un momento, la inteligencia tiende a un equilibrio permanente entre la asimilación y la acomodación. Por ejemplo, para atraer hacia sí mismo un objetivo por medio

de un bastón, es necesario que el sujeto asimile el bastón y el objetivo al esquema de la prehensión y éste al movimiento, pero también es necesario que acomode estos esquemas a los objetos, a sus medidas, distancias, etc., siguiendo el orden causal mano-bastón-objeto. Al contrario, la imitación prolonga la acomodación como tal, de la cual constituye el "positivo" y le subordina consecuentemente a la asimilación: por ejemplo, reproducirá por medio de un gesto el movimiento del bastón que tiende hacia el objetivo, y así el movimiento de la mano estará determinado por el del bastón y el del objetivo (como lo implica la definición misma de acomodación) sin que la mano actúe efectivamente sobre ellos (lo que constituiría una asimilación). Pero hay una tercera posibilidad: la asimilación que prima por sí misma sobre la acomodación. Por ejemplo, supongamos que el bastón no alcanza el objetivo y que el sujeto se consuela con golpear otra cosa, o que a medio camino, mueve el bastón por sí mismo, o aún, que a falta de bastón empuña un papel y para divertirse le aplica el esquema del bastón: habrá entonces como una asimilación libre, sin acomodación a las condiciones espaciales o a la causalidad de los objetos. En este tercer caso, habrá un simple juego y la realidad estará subordinada a los caprichos de una asimilación que, carente de acomodación, será deformante. Adaptación inteligente, imitación y juego, son, pues, las tres posibilidades nacidas del equilibrio estable entre la asimilación y la acomodación o de la primacía de una de estas dos tendencias sobre la otra.

Segunda Parte

EL JUEGO

Si el acto de inteligencia desemboca en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, en tanto que la imitación prolonga a esta última por sí misma, se puede decir que el juego es esencialmente asimilación o asimilación que prima sobre la acomodación.

El juego es, primero que todo, simple asimilación funcional o reproductiva. El "pre-ejercicio", del cual K. Groos ha querido hacer la característica principal de todo el juego, no se explica sino por el proceso biológico según el cual todo órgano se desarrolla al funcionar: en efecto, lo mismo que un órgano para crecer tiene necesidad de alimento, y que éste es solicitado por él en la medida en que se ejercita, cada actividad mental —desde las más elementales hasta las tendencias superiores— tiene necesidad para desarrollarse de ser alimentada por un constante aporte exterior, sólo que puramente funcional y no material.[1] Utilización de las cosas para una actividad que tiene su fin en sí mismo, el juego comienza por confundirse casi con el conjunto de las conductas sensorio-motoras de las cuales no constituye sino un polo: el de los comportamientos que no necesitan acomodaciones nuevas y se reproducen por puro "placer funcional" ("Funktionslust" de K. Bühler). Pero, con la interiorización de los esquemas, el juego se diferencia cada vez más de las conductas de adaptación propiamente dichas (inteligencia) para orientarse en la dirección de la asimilación: en sentido contrario al pensamiento objetivo, que intenta plegarse a las exigencias de la realidad exterior, el juego de imaginación constituye una trasposición simbólica que somete las cosas a la actividad propia, sin reglas ni limitaciones. Así, es casi asimilación pura, es decir, pensamiento orientado en el sentido dominante de la satisfacción individual. Simple expansión de las tendencias, asimila libremente a todas las cosas y todas las cosas al yo. En el nivel de los comienzos de la representación, el aspecto de copia inherente al símbolo como "significante" prolonga la imitación, las significaciones mismas, como "significados" que pueden oscilar entre la adaptación adecuada característica de

[1] Esto no excluye, naturalmente, el papel de la maduración interna.

la inteligencia (asimilación y acomodación equilibrada) y la libre satisfacción (asimilación que se subordina a la acomodación). Finalmente, con la socialización del niño el juego adquiere reglas o adapta la imaginación simbólica a los requerimientos de la realidad, bajo las construcciones aun espontáneas, pero que imitan lo real; bajo estas dos formas el símbolo de asimilación individual cede el paso, o bien a la regla colectiva o bien al símbolo representativo u objetivo, o a ambos.

Así pues, se encuentra que la evolución del juego, que sin cesar interfiere con la de la imitación y la representación en general, permite disociar los diversos tipos de símbolos, a partir de aquel que, por su mecanismo de simple asimilación egocéntrica, se aleja hasta el máximo del "signo" y hasta aquel que, por su naturaleza de representación a la vez acomodativa y asimilativa, converge con el signo conceptual sin confundirse con él.

IV. EL NACIMIENTO DEL JUEGO

En la primera parte de esta obra hemos analizado las conductas sucesivas que caracterizan la génesis de la imitación, las cuales se extienden durante los seis estadios que hemos ya presentado para describir el desarrollo sensorio-motor. Ahora es necesario dedicarnos al mismo trabajo en lo que concierne al juego. Pero como éste constituye, simplemente y durante las fases iniciales, el extremo de las conductas definidas por la asimilación (en tanto que la imitación se orienta hacia el polo de la acomodación), casi todos los comportamientos que hemos estudiado a propósito de la inteligencia (*N. I.* y *C. R.*) son susceptibles de convertirse en juego cuando se repiten por asimilación pura, es decir, por simple placer funcional. Nos será, pues, posible ser mucho más breves en este análisis de los comienzos del juego que en el de la imitación naciente y solamente insistir en los estadios IV a VI. Pero no es necesario concluir apresuradamente que el juego se constituye después de la imitación, o que es diferenciado menos rápidamente que ella con relación a las conductas de adaptación propiamente dichas. Simplemente, es más fácil de interpretar, aunque se constituya de manera igualmente precoz.

En efecto, si la acomodación desborda sin cesar el cuadro de la adaptación propiamente dicha (o del equilibrio de la acomodación y la asimilación), sucede lo mismo con la asimilación. La razón es simple: los esquemas momentáneamente inutilizados no podrían desaparecer simplemente ante la amenaza de la atrofia por desuso, sino que se ejercitarán por sí mismos, sin otro fin que el placer funcional ligado con este ejercicio. Tal es, en sus comienzos, el juego, complemento de la imitación. Ésta ejerce los esquemas cuando se encuentran acomodables a un modelo conforme a las actividades habituales, o cuando pueden ser diferenciados en presencia de nuevos modelos comparables a estas actividades. La imitación es, pues, o se convierte, en una especie de hiperadaptación, por acomodación de los modelos utilizables en forma no inmediata, pero virtual. Por el contrario, el juego procede

por relajación del esfuerzo adaptativo y por medio del ejercicio de las actividades por el solo placer de dominarlas y de extraer de allí un sentimiento de virtuosidad o potencia. La imitación y el juego se conjugan solamente en el nivel de la representación y constituyen un conjunto del que se podrían extraer las adaptaciones inactuales, por oposición a la inteligencia en acto. Pero, por el contrario, durante los estadios sensoriomotores puros, los dos marchan aún por distintos caminos y son en cierta forma antitéticos y por eso estudiaremos estas dos funciones separadamente.

¿Desde cuándo se puede considerar que comienza el juego? La cuestión se plantea desde el primer estadio, es decir, desde el de las adaptaciones puramente reflejas. Para una interpretación del juego como la de K. Groos, para quien el juego es un pre-ejercicio de los instintos esenciales, sería necesario remontar el comienzo del juego hasta este estadio inicial, ya que la succión da lugar a ejercicios vacuos fuera de las comidas (*N. I.*, cap. 1, núm. 2). Pero parece muy difícil considerar como verdaderos juegos los ejercicios del reflejo, cuando simplemente prolongan el placer de la succión y consolidan el funcionamiento del montaje hereditario, testimoniando un papel adaptativo real. Por lo menos, es imposible hacer una diferenciación entre la asimilación que interviene en el montaje adaptativo hereditario y una asimilación que sobrepasaría este cuadro, dada la falta de elementos conductuales adquiridos.

Por el contrario, en el segundo estadio, el juego parece ya formar parte de las conductas adaptativas. Prolonga a estas últimas de manera tan continua y clara que no se sabría decir dónde comienza, y esta cuestión de la frontera plantea inmediatamente un problema interesante para toda interpretación posterior del juego. ¿Los juegos de la voz desde las primeras musitaciones, los movimientos de la cabeza y de las manos que se acompañan de sonrisas y de señales de gusto, pertenecen ya al "juego" o pertenecen a otra cosa? En general, ¿las "reacciones circulares primarias" son lúdicas, adaptativas o ambas cosas a la vez? Ahora bien: al utilizar los criterios clásicos, desde el de "preejercicio" de Groos hasta el de carácter "desinteresado" y (como dijo Baldwin) "autotélico" del

juego, se debería decir (y Claparède llegó a decirlo) que todo es juego durante los primeros meses de existencia, salvo algunas excepciones tales como la nutrición o emociones como el miedo y la cólera. En efecto, cuando el niño mira por mirar, manipula por manipular, balancea manos y brazos (y en el estadio siguiente moverá los objetos suspendidos, sacudirá sus juguetes, con el mismo sentido), se dedica a acciones centradas sobre sí mismas, al modo de todos los juegos y que no pertenecen a ninguna de las series de actos impuestas por otro o por las circunstancias exteriores puesto que no tienen finalidad exterior distinta de la que tendrán más tarde los ejercicios motores —lanzar guijarros al agua, sacar agua de un grifo, saltar, etc.— que todo el mundo considera como juegos. Pero sería una exageración decir que todas las actividades autotélicas constituyan juegos: la ciencia presenta este carácter y singularmente las matemáticas puras cuyo objeto es inmanente al pensamiento mismo; sería excesivo compararlas a un juego "superior", puesto que es evidente que difieren del juego por su adaptación obligada a una realidad, externa o interna. En una forma general, toda asimilación es autotélica, pero es necesario distinguir la asimilación con acomodación actual de la asimilación pura, a la cual se subordinan las acomodaciones anteriores y que asimila lo real a la actividad propia sin esfuerzo ni limitación. Ahora bien, éste es el caso del juego y es característico solamente de él, si no se lo quiere confundir con el "preejercicio" en general, en el cual se englobaría prácticamente toda la actividad infantil.

Pero, si todas las reacciones circulares no presentan este carácter lúdico, se puede decir que la mayor parte de ellas se continúan en juegos. En efecto, se comprueba —aunque sin poder trazar ninguna frontera precisa— que después de haber dado muestras de una gran atención y de un real esfuerzo de acomodación, el niño reproduce determinadas conductas simplemente por placer, con una mímica de sonrisa o de risa y sin la búsqueda de resultados característica de la reacción circular. Se puede sostener que, llegada a este punto, la reacción deja de constituir un acto de adaptación completa para engendrar apenas un placer de asimilación pura, de asimilación simplemente funcional: o sea el "Funktionslust" de

K. Bühler. Naturalmente, los esquemas debidos a la reacción circular no dan lugar únicamente a juegos: una vez adquiridos, pueden también entrar ulteriormente como medios en adaptaciones más completas, lo mismo que funcionar en forma lúdica. Dicho de otra manera, un esquema no es jamás en sí mismo lúdico o no lúdico y su carácter de juego no proviene sino del contexto o del funcionamiento actual. Pero todos los esquemas son susceptibles de dar lugar a esta asimilación pura, cuya forma extrema la constituye el juego. El fenómeno es claro en lo que concierne a esquemas tales como los de la fonación, la aprehensión (mirar sus dedos que se mueven, etc.) y algunos esquemas visuales (mirar al revés, etc.):

Observación 59: Se recordará cómo T., a partir de los 0; 2 (21), ha adquirido la costumbre de volver la cabeza hacia atrás para mirar los cuadros familiares en esta posición (ver *N. I.*, obs. 36). Ahora bien, a partir de los 0; 2 (23 o 24) parece que repite este acto siempre con mayor diversión y cada vez con menos interés por el resultado exterior: vuelve su cabeza muchas veces riendo con gozo. Dicho de otra manera, la reacción circular deja de ser "seria" o instructiva para convertirse en un juego.

A patir de los 0; 3, T. juega con su voz, no solamente por interés fónico, sino por "placer funcional", riendo para sí mismo. A partir de los 0; 2 (19) y (20), sonríe a sus manos y a partir de los 0; 2 (25) a los objetos que sacude con la mano, en tanto que en otras ocasiones los mira con una seriedad profunda.

En resumen, durante este segundo estadio el juego no se esboza aún sino como una ligera diferenciación de la asimilación adaptativa. No es sino gracias a la progresión del desarrollo que se puede hablar de dos realidades distintas. La evolución ulterior del juego permite, sin embargo, anotar desde ahora esta dualidad, lo mismo que la evolución de la imitación obliga a diferenciar la imitación naciente de la imitación de sí mismo contenida en la reacción circular.

Durante el tercer estadio, o estadio de las reacciones circulares secundarias, el proceso sigue siendo el mismo, pero la diferenciación entre el juego y la asimilación intelectual es un poco más acentuada. En efecto, a partir del momento en que las reacciones circulares se refieren ya no solamente al propio cuerpo o a los cuadros perceptivos ligados a la actividad

sensorial elemental sino a los objetos manipulados con una intencionalidad creciente, se agrega al simple "placer funcional" de Bühler, este "placer de ser causa" señalado por Groos. La acción sobre las cosas se transforma en juego cuando el fenómeno nuevo es "comprendido" por el niño y no ofrece ya alimento a la búsqueda propiamente dicha:

Observación 60: Basta con releer las observaciones 94 a 104 del volumen *N. I.* para encontrar todos los ejemplos requeridos sobre el paso de la asimilación peculiar de las reacciones secundarias a la asimilación pura, característica del juego propiamente dicho. Así, en la observación 94, L. descubre la posibilidad de balancear los objetos suspendidos del techo de la cuna. Al comienzo, entre los 0; 3 (6) y los 0; 3 (16), estudia el fenómeno sin sonreír o sonriendo ligeramente, pero con una mímica de interés atento, como si en efecto estudiara el fenómeno. Por el contrario, luego, a partir de los 0; 4, más o menos, ya no se dedica a esta actividad sino con una mímica exuberante de gozo y potencia, y así hasta los 0; 8. En otros términos, la asimilación no se acompaña ya de acomodación actual y ya no consiste en un esfuerzo de comprehensión. Simplemente, hay asimilación de la actividad propia, es decir, utilización del fenómeno por el placer de actuar, en lo cual consiste el juego.

Se podrían repetir estas anotaciones a propósito de cada una de las reacciones circulares secundarias, pero es más curioso anotar que aun los "procedimientos para hacer prolongar un espectáculo interesante", es decir las conductas que resultan de una generalización de los esquemas secundarios (*N. I.*, obs. 110 a 118), dan lugar a una actividad propiamente lúdica. Gestos como erguirse para conservar un cuadro visual o un sonido, que son ejecutados primero con una gran seriedad y una atención ansiosa del resultado, se emplean enseguida en muchas ocasiones casi "para reír". No solamente cuando el procedimiento ha tenido éxito lo utiliza el niño con el mismo "placer de ser causa" que en las reacciones circulares simples, sino que parece que, aun cuando el procedimiento fracasa a los propios ojos del sujeto, éste termina por repetir el gesto sin creer en él, simplemente para divertirse. No hay que confundir este acto con los gestos de reconocimiento sensorio-motor de los que hablamos anteriormente (*N. I.*, obs. 107): la mímica del niño muestra cuándo se divierte o cuándo busca reconocer el objeto.

En el curso del cuarto estadio, o estadio de la coordinación de los esquemas secundarios, se puede señalar la aparición de dos novedades relativas al juego: en primer lugar, las conductas más características de este período o "aplicación de los esquemas conocidos a situaciones nuevas" (ver *N. I.*, obs. 120-

130) son susceptibles, como las precedentes, de continuarse por intermedio de manifestaciones lúdicas en la medida que son ejecutadas por pura asimilación, es decir por el placer de actuar sin esfuerzo de adaptación y para alcanzar un fin determinado:

Observación 61: A partir de los 0; 7 (13), después de haber aprendido a apartar el obstáculo para alcanzar el objetivo, T. comienza, hacia los 0; 8 (15) y hasta los 0; 9, a gozar de este género de ejercicios. Cuando yo interpongo mi mano o un cartón entre la suya y el juguete que él desea, varias veces seguidas consigue olvidar momentáneamente este juguete para rechazar el obstáculo estallando en risa. Lo que era adaptación inteligente se ha convertido, pues, en juego por desplazamiento del interés sobre la acción misma, independientemente de su fin.

En segundo lugar, la movilidad de los esquemas (ver *N. I.*, núm. 5, etc.) permite la formación de verdaderas combinaciones lúdicas y el sujeto pasa de un esquema a otro no ensayándolo sucesivamente sino simplemente y sin ningún esfuerzo de adaptación:

Observación 62: A los 0; 9 (3), J. está sentada en su cuna y yo tengo suspendido por encima de ella su pato de celuloide. Ella tira un hilo que cuelga del techo y sacude así el pato un momento riendo. Los movimientos que hace involuntariamente mueven su colcha; entonces olvida el pato y mueve la colcha con los pies y con los brazos. Al hacer esto, el techo de la cuna se sacude también, y ella mira y se arquea para dejarse caer luego violentamente, lo cual mueve toda la cuna. Después de haber repetido este gesto unas 10 veces, J. ve de nuevo su pato y entonces toma una muñeca que también cuelga del techo y la sacude, lo cual hace balancear el pato. Al notar el movimiento de sus manos, las junta y las mueve prolongando el gesto anterior. Después coge su almohada debajo de su cabeza y, después de haberla movido, la golpea fuertemente golpeando también las paredes de la cuna, así como la muñeca. Al fijarse en la almohada ve los bordes de la funda y se dedica a succionarlos. Este gesto, que le recuerda el que hace todos los días para dormirse, la conduce a acostarse de lado, en posición de dormirse, teniendo una esquina de la funda en la mano y succionándose el pulgar. Pero esto no dura sino medio minuto y J. vuelve a las actividades precedentes.

Al comparar esta sucesión de los comportamientos con la observación 136 del volumen *N. I.*, aparece muy clara la dife-

rencia entre el juego y la actividad propiamente inteligente. En el caso de los esquemas ensayados sucesivamente en presencia de los objetos nuevos (obs. 136), J. intenta asimilarlos y, en cierta forma, "definirlos por medio del uso". Hay, pues, inteligencia propiamente dicha, puesto que la adaptación de los esquemas a una realidad exterior constituye un problema. Por el contrario, en el caso presente, al asociar unos esquemas con otros según un proceso análogo y aplicando a cada uno el mismo detallismo escrupuloso, la sucesión de ellos se lleva a cabo sin finalidad exterior. Los objetos a los cuales dichos esquemas se aplican no constituyen ya problema, sino que simplemente sirven de ocasión a la actividad propia. Esto no implica un aprendizaje sino la simple extensión gozosa de gestos conocidos.

Pero en tales conductas hay algo más que una serie de combinaciones sin finalidad ni esfuerzo de acomodación actual. Hay lo que podríamos llamar una especie de "ritualización" de los esquemas, que, sacados de su contexto adaptativo, son como imitados o "jugados" plásticamente. Es de anotar, en particular, cómo J. ejecuta ritualmente todos los gestos habituales de la iniciación del sueño (acostarse, succionar su pulgar, tomar la funda) simplemente porque este esquema es evocado al azar de las combinaciones. Se ve inmediatamente cómo esta "ritualización" prepara la formación de juegos simbólicos: para que el ritual lúdico se transforme en símbolo bastaría con que el niño, en lugar de desarrollar este ciclo de sus movimientos habituales, tuviera conciencia de la ficción, es decir que "haga como que" se duerme. Es lo que veremos precisamente en el sexto estadio.

Ahora bien, en el curso del quinto estadio, algunas novedades facilitarán la transición entre las conductas del cuarto estadio y el símbolo lúdico del sexto, acentuando el carácter de ritualización que acabamos de anotar. En relación con las "reacciones circulares terciarias" o "experiencias para ver", sucede a menudo que con ocasión de un acontecimiento fortuito el niño se divierte en combinar gestos que no tienen relación entre sí y sin buscar realmente experimentar con ellos, para repetir enseguida los gestos habituales y hacer un juego de combinaciones motoras. Pero al contrario de lo

que sucede con las combinaciones del cuarto estadio, que son tomadas de los esquemas adaptados, éstas son nuevas y casi siempre inmediatamente lúdicas.

Observación 63: A los 0; 10 (3), J. aproxima la nariz a la mejilla de su mamá hasta juntársela, lo cual la fuerza a respirar mucho más fuertemente. Inmediatamente se interesa por este fenómeno, pero en lugar de repetirlo simplemente o de hacerlo variar para estudiarlo, lo complica por gusto: se aparta de ella algunos centímetros, pliega la nariz, infla y sopla alternativamente muy fuertemente (como si se sonara) y después de nuevo se precipita hacia la mejilla de su mamá, riendo a borbotones. Estos gestos pueden ser repetidos ritualmente durante más de un mes, más o menos una vez diaria.

Al 1; 0 (5), se toma los cabellos con la mano derecha durante el baño, pero la mano mojada se desliza y cae golpeando el agua. J. vuelve a hacerlo inmediatamente, poniendo primero suavemente la mano sobre sus cabellos y después precipitándola al agua. Varían las alturas y las posiciones de tal manera que se podría pensar en una reacción circular terciaria si la mímica no mostrara que se trata simplemente de combinaciones lúdicas. Los días siguientes, cada vez que se baña, el juego es reproducido con una regularidad ritual. Por ejemplo, al 1; 0 (11), manotea el agua, pero se detiene como si alguna cosa faltara en ese movimiento, y entonces se lleva las manos a los cabellos y vuelve a repetir el juego.

Al 1; 3 (19), aleja tanto como puede una mano que tiene una pinza, para luego tomarla con la otra. Este comportamiento, relacionado con la elaboración de grupos espaciales, se ha convertido en un juego ritual que se desencadena apenas ve la pinza. Igualmente, al 1; 4 (0), tiene una pierna prensada bajo el asa de un cesto y la saca para volverla a poner en la misma posición, que estudia. Pero, una vez que el interés geométrico se ha agotado, el esquema se vuelve lúdico y da lugar a una serie de combinaciones en el curso de las cuales J. experimenta el más vivo placer en ejercer su nuevo poder.

Al 1; 3 (11), J. pide cierto objeto y ríe mucho cuando se le alcanza. Entonces se dedica a hacer una serie de gestos rituales, poniendo una expresión burlona, y el juego se detiene aquí, para volver a comenzar los días siguientes.

Al 1; 1 (21), se divierte moviendo una cáscara de naranja que está caída sobre la mesa. Pero como antes de moverla había mirado bajo la cáscara, repite ritualmente este gesto por lo menos una veintena de veces: toma la cáscara, la vuelve, la deja en su sitio, luego la hace balancear, etc.

Estas conductas son curiosas, dado su carácter de combinaciones inadaptadas a las circunstancias exteriores. En efec-

to, desde el punto de vista objetivo, no es necesario arrugar la nariz para sonarse en la mejilla de su mamá, tocarse los cabellos para golpear el agua, ni mirar bajo una cáscara de naranja (que ya se conoce muy bien) para moverla. Pero ¿tal vez la unión entre estas conductas puede parecer necesaria al niño? No lo creemos, a pesar de que rituales análogos pueden acompañarse más tarde de un cierto sentimiento de eficacia, bajo el imperio de la emoción (como sucede en el juego que consiste en evitar caminar sobre las líneas que separan las piedras de las aceras); en su actual contexto, estos comportamientos no tienen de adaptado sino el punto de partida que consiste en reacciones circulares secundarias y terciarias. Y, en tanto que en la reacción circular normal el sujeto tiende a repetir o hacer variar el fenómeno para acomodarse mejor a él y mejor dominarlo, en este caso particular el niño complica las cosas y luego repite minuciosamente todos sus gestos, útiles o inútiles, con el único objeto de ejercer su actividad en la forma más completa posible. En resumen, tanto durante el presente estadio como en el precedente el juego se presenta bajo la forma de una extensión de la función de la asimilación más allá de los límites de la adaptación actual.

Los rituales de este estadio continúan a los del precedente, con la diferencia de que los del cuarto estadio consisten en repetir o asociar esquemas ya constituidos en un fin no lúdico, simplemente, mientras que los de éste se constituyen casi en lúdicos y testimonian una mayor fertilidad de combinaciones (fertilidad debida, sin duda, a las costumbres que resultan de la reacción circular terciaria). Ahora bien, este progreso en la ritualización lúdica de los esquemas implica un desarrollo correlativo en el sentido del simbolismo. En efecto, en la medida en que el ritual engloba esquemas "serios" o elementos tomados de estos esquemas (como los gestos de sonarse, pedir el utensilio, etc.), tienen como resultado destacarlos de su contexto y por consecuencia evocarlos simbólicamente. Sin duda, en estas conductas aún no interviene, necesariamente, la conciencia de "hacer como si", dado que el niño se limita a reproducir los esquemas tal cuales sin aplicarlos simbólicamente a objetos nuevos, pero a falta de representaciones simbólicas se trata casi ya del símbolo en acción.

Con el sexto estadio, el símbolo lúdico se destaca del ritual bajo la forma de esquemas simbólicos, gracias a un progreso decisivo en el sentido de la representación. Ahora bien, este progreso se lleva a cabo precisamente al margen del paso de la inteligencia empírica a la combinación mental y del de la imitación exterior a la imitación interna o "diferida". Pero examinemos los hechos ante todo e investiguemos en qué prolongan a los estadios anteriores.

Observación 64: En J. —a quien hemos citado en el curso de las observaciones precedentes en forma preferencial— el símbolo lúdico con todas las apariencias externas de la conciencia del "como si" comenzó al 1; 3 (12) en las circunstancias siguientes: ve una tela cuyos bordes ondulados se parecen a los de su almohada y la toma, la retiene con la mano derecha, succiona el pulgar con la misma mano y se acuesta de lado riendo mucho. Tiene los ojos abiertos, pero cada cierto tiempo hace un guiño como para hacer alusión a los ojos cerrados. Por fin, riendo cada vez más, grita "nené" [= *nono* (dormir)]. La misma tela desencadena el mismo juego los días siguientes al 1; 3 (13); se sirve con este mismo objeto del cuello de un abrigo de su madre. Al 1; 3 (30), la cola de su asno de peluche le sirve de almohada. Finalmente, a partir del 1; 5, hace hacer *nené* a sus animales, un oso y un perro de peluche.

Igualmente, a partir del 1; 6 (28) dice "avón" [= *savon* (jabón)], frotándose las manos y como si se las estuviera lavando en seco.

Al 1; 8 (15) y los días siguientes, hace como si comiera objetos, por ejemplo, una hoja de papel, al tiempo que dice *très bon* [muy bueno].

Observación 64 bis: El desarrollo de estos símbolos no excluye el de los rituales simplemente sensorio-motores, si bien implica la representación. Así, J. al 1; 6 (19) recorre un balcón golpeando los barrotes a casa paso, con un movimiento rítmico con pausas y golpes: un paso, pausa, golpe, un paso, pausa, golpe, etc.

Ahora bien, se establecen frecuentes conexiones con los rituales y el simbolismo, las que dan origen a éste gracias a un desarrollo progresivo de la acción; por ejemplo, hacia el 1; 3, J. aprendió a balancearse sobre una plataforma que hacía oscilar con los pies. Pero, a partir del 1; 4, tomó la costumbre de caminar con las piernas separadas, como si fuera a perder el equilibrio, como si estuviera sobre la plataforma. Reía mucho y decía "bim, bam".

Al 1; 6, mueve pedazos de madera u hojas y repite "bim, bam" riendo, término que finalmente se convierte en un esquema semigenérico, semisimbólico que se aplica a las ramas, a los objetos que cuelgan, y hasta a las gramíneas.

Observación 65: En L., el "hacer como si" o símbolo lúdico comenzó a los 1; 0 (0), proveniente, como en J., del ritual motor. Estaba sentada en la cuna cuando, sin quererlo, cayó hacia atrás. Viendo entonces una almohada, se puso en posición de dormir tomando la almohada con una mano para pegársela contra la cara (su ritual de dormir es diferente del de J.). Pero, en vez de acariciar y acunar casi con seriedad a la almohada, como J. en la observación 62, muestra su más amplia sonrisa (pero sin saber que la miran): presenta, pues, la mímica de J. en la observación 64. Sigue un momento en esta posición y después se levanta encantada. Durante todo el día reproduce el juego varias veces, incluso no estando en su cuna: primero ríe (es de anotar el índice de simbolismo que representa), después se echa para atrás y se vuelve sobre el lado, pone sus manos sobre su cara como si sostuviera una almohada (sin tener ningún objeto) y permanece inmóvil con los ojos abiertos, sonriendo silenciosamente. Así pues, el símbolo está ya constituido.

Al 1; 3 (6) hace como si se metiera algo en la boca y después ríe y dice "no" con la cabeza y lo retira. Este comportamiento es intermediario aún entre el ritual y el símbolo, pero a los 1; 6 (28), hace como si bebiera y comiera, sin tener nada en la mano. Al 1; 7, hace como si bebiera sirviéndose de una caja que pone contra la boca de todos los asistentes. Estos últimos símbolos han sido preparados por una ritualización progresiva que comenzó uno o dos meses antes y cuyas principales etapas consistieron en divertirse bebiendo en los vasos vacíos y después repetir el acto imitando el ruido de los labios y del paladar.

Se ve cómo estas conductas, en las cuales hemos creído discernir por primera vez la ficción o sentimiento del "como si", son características del símbolo lúdico por oposición a los simples juegos motores. El niño utiliza esquemas ya conocidos y ritualizados en el curso de juegos motores, pero: primero, en lugar de ponerlos en acción en presencia de objetos a los cuales le son aplicados ordinariamente, los asimila con objetivos nuevos, que no les convienen desde el punto de vista de la simple adaptación efectiva; segundo, además, estos nuevos objetos, en lugar de dar ocasión a una simple extensión del esquema (como es el caso en la asimilación generalizadora característica de la inteligencia), son utilizados con el único fin de permitir al sujeto imitar o evocar los sistemas en cuestión. La reunión de estas dos condiciones —aplicación de un esquema a objetos inadecuados y evocación por placer— a nuestro juicio caracteriza el comienzo de la ficción.

Así, el esquema de dormirse da lugar ya a ritualizaciones lúdicas en el cuarto estadio, puesto que en la observación 62 J. lo reproduce en presencia de su almohada, pero hasta entonces no hay ni símbolo ni conciencia de "hacer como si" puesto que el niño se limita a aplicar sus gestos ordinarios a la propia almohada, por lo tanto al excitante normal de la conducta: hay juego, en la medida en que el esquema no es ejercido sino por placer, pero no simbolismo; por el contrario, en la observación 64, J. imita el sueño, sosteniendo una tela, el cuello de un abrigo y hasta la cola de un asno como si fueran almohada y en la observación 65 L. hace lo mismo imitando la presencia de una almohada cuando no tiene nada en sus manos: no se puede decir que el esquema ha sido evocado por su excitante usual y es necesario admitir que estos objetos sirven apenas de sustitutos de la almohada, sustitutos que se han vuelto simbólicos por los gestos que simulan el sueño (gestos que en el caso de L. alcanzan el nivel de la ficción sin soporte material). En resumen, hay símbolo y no solamente juego motor porque hay asimilación ficticia de un objeto al esquema y ejercicio de éste, sin acomodación actual.

El parentesco de estos "esquemas simbólicos" o primeros símbolos lúdicos con la imitación diferida y representativa, característica del mismo estadio IV, es muy claro. En estos dos tipos de conductas se encuentra, desde un punto de vista general, un elemento representativo cuya existencia atestigua el carácter diferido de la reacción: la imitación diferida del modelo nuevo tiene lugar después de su desaparición y el juego simbólico representa una situación sin relación directa con el objeto que le sirve de pretexto, ya que éste simplemente sirve para evocar la cosa ausente. Desde el punto de vista de la imitación misma, se encuentra, por otra parte, un elemento que se podría considerar como imitativo en las conductas 64 a 65; en la observación 64 J. imita sus propios gestos de comienzo del sueño, o de las acciones de lavarse, comer, etc., y en la observación 65 L. imita los mismos movimientos. Sin embargo e independientemente del hecho de que no hay en esto sino imitaciones de sí mismo, no son conductas de imitación pura, aun a título de juego, ya que el objeto presente (los bordes de la tela, el cuello del abrigo y

la cola del asno tomados como almohadas; la caja de L. que le sirve de plato, etc.) es asimilado al objeto habitual de los gestos imitados (a la almohada o al plato, etc), a pesar y con desprecio de sus caracteres objetivos. Hay, pues, imitación, por lo menos aparente, y asimilación lúdica a la vez y éste es el carácter principal del juego simbólico a diferencia del juego simplemente motor.

Es obvio que los esquemas simbólicos de los que se trata en las observaciones 64 a 65 sobrepasan en complejidad al "índice" sensorio-motor, a pesar de que éste sirve de instrumento a la inteligencia de los estadios anteriores. El índice no es sino una parte o un aspecto del objeto del proceso causal cuya asimilación él permite: por ejemplo, en la imitación de los movimientos invisibles sobre el propio cuerpo, un índice sonoro permite al objeto encontrar la correspondencia entre el modelo visual y su propio rostro. Como parte del objeto, el índice permite entonces anticipar a éste sin representación mental y por simple activación del esquema interesado: así, un niño de 8 a 9 meses sabrá ya encontrar un juguete bajo una tela cuando la forma abombada de ésta le sirva de índice de la presencia del objeto. Por el contrario, el símbolo se basa en el simple parecido entre el objeto presente que juega el papel de "significante" y el objeto ausente "significado", lo cual implica una representación: una situación no dada es evocada mentalmente y no sólo anticipada como un todo en función de alguna de sus partes.

El esquema simbólico de orden lúdico alcanza casi el nivel "signo", puesto que, al contrario de lo que sucede en el caso de los índices en los cuales el significante es una parte o un aspecto del significado, hay en él, desde el comienzo, disociación neta entre ambos, significante y significado. Pero, como hemos visto, el "signo" es un significante "arbitrario" o convencional, en tanto que el "símbolo" es un significante "motivado", es decir, que presenta un parecido con el "significado": en su calidad de arbitrario el signo supone una relación social —como es claro en el lenguaje o en el sistema de los signos verbales—, en tanto que la motivación (o parecido entre el significante y el significado), característica

del símbolo, podría ser el producto del pensamiento simplemente individual.

Pero encontramos aquí el mismo problema que vimos a propósito del estadio de la imitación diferida o representativa: en efecto, se encuentra que en el nivel en que aparecen estos primeros símbolos lúdicos el niño se capacita para comenzar a aprender a hablar, de tal suerte que los primeros "signos" parecen ser contemporáneos de estos símbolos. Es así como J. imitaba dormir como si los bordes de la tela fueran los de una almohada (lo que constituye un sistema de símbolos lúdicos), diciendo al mismo tiempo *néné* o *nono* que son ya signos verbales. Asimismo, se deben ver los signos [*s*]*avon*, etc. Por lo tanto, ¿no sería posible concluir que el símbolo, aun bajo su forma lúdica, necesite del signo y del lenguaje y que, como éstos, se base en un factor de orden representativo? Si fuera así se debería concebir como el símbolo un producto social debido al intercambio y a la comunicación intelectual. Ahora bien, por lo mismo que hemos podido descartar esta solución en el caso de la imitación, con argumentos sacados unos de la continuidad entre las conductas del estadio IV de los niveles anteriores y otros de la comparación con los antropoides, por lo mismo, algunas razones en parte paralelas a las precedentes nos impiden adoptar esta solución por lo que se refiere al símbolo lúdico.

En primer lugar, ni la palabra ni el contacto con otro acompañan siempre a la formación de un simbolismo. Por ejemplo L. (obs. 65), al contrario de lo que vimos en J., hace como si durmiera sonriendo ampliamente, sin pronunciar una palabra ni saber que es observado, etc. Seguramente esta razón por sí sola no prueba nada, puesto que podría haber ya conductas verbo-sociales interiorizadas. Pero junto a las otras tiene, sin embargo, un valor.

En segundo lugar, en el chimpancé se encuentran algunos juegos simbólicos tales como tomar "una de sus piernas entre sus manos" y tratarlas "como algo extraño, como un verdadero objeto, tal vez como una muñeca, arrullándola y acariciándola, etc." (Koehler, *loc. cit.*, p. 298).

En tercer lugar, el efecto más característico del sistema de los signos verbales sobre el desarrollo de la inteligencia es el

de permitir la transformación de los esquemas sensorio-motores en conceptos. En efecto, el destino normal del esquema es el de desembocar en concepto, puesto que los esquemas, como instrumentos de adaptación a situaciones cada vez más variadas, son sistemas de relaciones susceptibles de abstracción y generalización progresivas. Pero para adquirir la condición fija de significación de conceptos y sobre todo su grado de generalidad, que sobrepasa a la inteligencia individual, los esquemas deben dar lugar a una comunicación interindividual y, por consecuencia, ser expresados por signos. Es, pues, legítimo considerar la intervención del signo social como señal de un cambio decisivo en la dirección de la representación, aunque el esquema llega a ser representativo de sí mismo en los límites característicos del estadio VI. Pero el esquema simbólico de orden lúdico no es de ninguna manera un concepto ni por su forma, es decir, como "significante", ni por su contenido, es decir, como "significado". Por su forma no sobrepasa el nivel de la imagen imitativa o de la imitación diferida, es decir, justamente este nivel de imitación representativa característico del estadio VI independientemente del lenguaje; por su contenido, es asimilación deformante y no generalización adaptada, es decir, que no hay adaptación de los esquemas a las conexiones objetivas, sino deformación de éstas en función del esquema. Por ejemplo, cuando la cola de un asno sirve de almohada (obs. 64) o una caja reemplaza a un plato (obs. 65), no se puede hablar de generalización adaptada, sino solamente de asimilación subjetiva, es decir, lúdica, en tanto que cuando el niño emplea una cuchara para alcanzar un objeto no se puede considerar la cuchara como un símbolo lúdico del bastón habitual y es necesario considerar que esta conducta representa una asimilación generalizadora; ahora bien, la asimilación generalizadora conducirá por sí misma al concepto, por intermedio del signo, es decir por medio del intercambio social, mientras que el símbolo lúdico sigue siendo asimilación egocéntrica, y esto aun mucho después de la aparición del lenguaje y de los conceptos más socializados de los que el niño sea capaz.

Por lo tanto, si la formación del símbolo lúdico no es debida a la influencia del signo o la socialización del orden

verbal, es necesario que se explique por el trabajo anterior de la asimilación. En efecto, es claro que, lo mismo que en el caso de la imitación representativa, este tipo de símbolo no podría surgir ex-abrupto en un momento dado del desarrollo mental: lo mismo ahora que cuando discutimos las conductas imitativas, vemos que hay continuidad funcional entre los estadios sucesivos, aun cuando las estructuras (por oposición a las funciones) difieran tanto entre sí como los esquemas enteramente sensorio-motores de los esquemas en parte interiorizados y en parte representativos. Desde este punto de vista, el símbolo lúdico está en germen (no decimos preformado a título de estructura sino funcionalmente preparado) desde la asimilación generalizadora del segundo estadio. Cuando un esquema es aplicado a objetivos cada vez más distantes de su objetivo inicial, puede haber elaboración progresiva de la acción con respecto a éste en el sentido de que todos los objetivos nuevos y antiguos serán puestos en el mismo plan: hay entonces generalización del esquema con equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Pero en la medida en que el nuevo objetivo es tomado como sustituto del inicial, esta primacía de la asimilación conduce a una relación que, si fuera consciente o mentalmente interiorizada, sería simbólica. Naturalmente que no sucede aún esto, ya que no hay interiorización posible, pero, desde el punto de vista de la función, tal relación anuncia el símbolo. Por ejemplo, cuando el bebé succiona su pulgar en lugar del seno (no decimos, naturalmente, que haya constituido un sustituto de éste cada vez que se succiona el pulgar), bastaría que el primero le sirviera para evocar al segundo para que hubiera símbolo y esta evocación, si se produjera un día, prolongaría simplemente la asimilación del pulgar al esquema de la succión haciendo del primero un significante y del segundo un significado. Esta falta de diferenciación suficiente entre el significante y el significado, hace que no se pueda hablar de símbolo en el estadio segundo, y, por tanto, no podemos seguir a los psicoanalistas en el camino de la preformación, cuando algunos de ellos ven simbolismos, "conscientes" o "inconscientes", a partir de esta asimilación sensorio-motora. Pero reconocemos

que, funcionalmente la asimilación lúdica de los estadios II y III es el punto de partida del símbolo.

Durante los estadios IV y V, hay un progreso en la dirección del símbolo correspondiente al desarrollo de la asimilación lúdica que conduce a una diferenciación un poco más avanzada entre el significante y el significado. En el curso de la ritualización lúdica de los esquemas, sucede que el niño reproduce acciones habitualmente insertadas en otros contextos, como por ejemplo: ponerse en posición de dormir al ver su almohada (pero por un momento y sin ningún sueño); sonarse en la mejilla de su mamá (pero sin llegar a hacerlo realmente). Tales actos, ciertamente, no son aún propiamente simbólicos, puesto que el gesto esbozado no representa cosa distinta de él mismo y sigue siendo, pues, a la vez, significante y significado. Sin embargo, puesto que el gesto no es sino esbozado, y además con el único fin de divertirse, es claro que es necesario ver en él un comienzo de diferenciación entre el significante (constituido por los movimientos realmente ejecutados y que permanecen en el estado de esbozo lúdico) y el significado que es aquí el esquema completo tal como se desarrollaría si desembocara "seriamente" en un final. Dicho en otra forma, hay como una alusión simbólica exactamente comparable a las llamadas "ficciones" o "sentimientos de como si" acordados un poco generosamente por Karl Groos a los animales y que igualmente son simples esbozos de conductas no desarrolladas hasta el fin: los gatos pequeños que se pelean con su madre y la mordisquean sin herirla no hacen "como si" lucharan, puesto que no pueden representarse lo que sería la lucha real, así como tampoco J. al imitar los actos de dormir o de sonarse no alcanza aún la representación o el símbolo, puesto que no existe ficción interiorizada; pero sería una arbitrariedad rehusarse a reconocer que estos símbolos jugados, por así decir, preparan los símbolos representativos.

Así pues, en el curso del estadio VI, el esquema propiamente simbólico aparece por asimilación de un objeto cualquiera al esquema "jugado" y a su objetivo inicial (por ejemplo por asimilación de la cola del asno a una almohada y al esquema de dormirse) y esta novedad se presenta en realidad como el término final sensorio-motor de una diferenciación

progresiva entre el "significante" y el "significado"; en este momento el significante está constituido por el objeto escogido (la cola del asno) para representar el objetivo inicial del esquema, así como por los movimientos ejecutados ficticiamente sobre él (imitación del sueño), en tanto que el significado no es otra cosa sino el esquema mismo tal como se desarrollaría seriamente (dormirse en realidad) así como por el objeto al cual es aplicado habitualmente (la almohada). Los movimientos que sirven para dormirse no salen, pues, simplemente, de su contexto ordinario y no son apenas esbozados como por alusión, sino que, en las ritualizaciones lúdicas de los estadios IV y V, son aplicados a objetos nuevos e inadecuados y se desarrollan por medio de una imitación minuciosa, pero enteramente ficticia. Hay, pues, representación, ya que el significante es disociado del significado y que éste es constituido por una situación no perceptible y simplemente evocada por medio de objetos y gestos presentes. Pero esta representación simbólica, como en los casos de las imitaciones diferidas, no es sino la prolongación de toda la construcción sensorio-motora anterior.

¿Cómo explicar entonces, en el caso particular del símbolo lúdico, el paso de lo sensorio-motor a lo representativo? Hemos comprobado ya, a propósito de las imitaciones diferidas que son contemporáneas de estos hechos, que unos y otros son simultáneamente correlativos de las transformaciones de la inteligencia misma, la cual, en el estadio VI, se hace susceptible de proceder por esquemas interiorizados y, por lo tanto, representativos, por oposición a los esquemas con desarrollo exterior o empírico. Ahora bien, estas tres clases de transformaciones se apoyan las unas en las otras. Por una parte, es necesario asociar con ellas —como ya lo hemos hecho para la inteligencia (*N. I.*, cap. VI)— el progreso de los esquemas en el sentido de la movilidad y de la rapidez, de tal suerte que sus coordinaciones y sus diferenciaciones no exigen ya titubeos externos o efectivos sino que se efectúan antes del desarrollo de los movimientos mismos. Esta interiorización de los esquemas de la inteligencia hace posible la imitación diferida, dado que la imitación es una acomodación de los esquemas y que su carácter diferido resulta de su interiorización. Pero la imitación diferida repercute sobre la inteligencia haciendo

posible la representación (obs. 56-58), es decir, facilitando precisamente la acomodación interior de los esquemas a las situaciones que se trata de anticipar. Ahora bien, en la misma forma que, de rebote, la imitación —cuyos progresos son debidos a la inteligencia— refuerza así a esta última, la asimilación lúdica cuyo carácter a la vez más móvil y diferido se desarrolla en el estadio VI en virtud de las mismas causas generales, es apoyada por la imitación misma, que le aporta los elementos representativos necesarios para la constitución del juego simbólico propiamente dicho.

En efecto, cuando la cola de un asno es asimilada a una almohada, o la caja de cartón a un plato (obs. 64-65), hay en este simbolismo a la vez una asimilación lúdica que deforma los objetos hasta someterlos a la fantasía menos objetiva, y una especie de imitación, dado que el niño imita los gestos del sueño y de la comida. Es también claro que, precisamente gracias a esta especie particular de imitación de sí mismo, el simbolismo lúdico es posible, porque sin él no habría ni representación de los objetos ausentes ni la consecuente ficción o sentimiento del "como si". De una manera general, se encuentra en todo símbolo lúdico esta unión *sui generis* de una asimilación deformante, principio del juego mismo y de una especie de imitación representativa; la primera aporta las significaciones o esquemas "significados" y la segunda constituye el significante como tal del símbolo. Ahora bien: hemos caracterizado hasta aquí el juego y la imitación por dos funciones en alguna forma antitéticas, la una de asimilación de las cosas al Yo, o entre ellas mismas, según los intereses del Yo, y la otra de acomodación de los esquemas de la acción característica de las cosas a los modelos exteriores: ¿cómo concebir que, opuestos, los dos procesos se vuelvan, sin embargo, solidarios en el caso del símbolo, a partir del estadio IV, es decir, de los comienzos del pensamiento y de la inteligencia intuitiva o representativa?

Que la imitación y el juego se elaboran en el curso de los mismos estadios y pasan por las mismas fases de construcción, incluso la fase representativa, se explica fácilmente, puesto que ambos proceden —aunque en sentido inverso— de una misma diferenciación del complejo original de asimilación y

de acomodación reunidas. En efecto, las primeras adaptaciones sensorio-motoras, lo mismo que los actos de inteligencia propiamente dichos, suponen uno y otro procesos equilibrados según diversos grados. Es, pues, natural que la inteligencia que equilibra la imitación y el juego, que hace primar el uno o el otro, evolucione concurrentemente etapa por etapa. Pero, ¿cómo explicar que la imitación y el juego, antitéticos al comienzo, puedan convertirse en complementarios?

Es necesario anotar que ningún esquema es como tal y de una vez por todas adaptativo, imitativo o lúdico, aunque esta función inicial lo haya orientado en una de estas tres direcciones. Por esto, un esquema de imitación puede llegar a hacerse lúdico lo mismo que adaptativo. Además, es necesario recordar que todo esquema participa siempre a la vez de la asimilación y de la acomodación, puesto que cada uno de estos dos procesos es necesariamente inseparable del otro: no son, pues, sino sus relaciones las que determinan el carácter adaptativo, imitativo o lúdico del esquema. Dicho esto, se pueden representar las diversas relaciones como sigue:

En el acto de adaptación inteligente, cada objeto o cada movimiento dado es asimilado a un esquema anterior que se acomoda a él en respuesta, y la asimilación y la acomodación siguen así, paso a paso, el desarrollo actual de los acontecimientos pudiéndolos anticipar por una parte, o seguir su curso, por otra. En el juego de ejercicio sensorio-motor, el objeto es asimilado simplemente a un esquema conocido y anterior, sin acomodación nueva ni anticipación acomodativa de las secuencias causales ulteriores. Por el contrario, en la imitación, el esquema anterior se transforma al ecomodarse al modelo actual, lo que permite reconstituirlo inmediatamente o demasiado tarde. Pero, con la asimilación subordinada a la acomodación, el modelo no es incorporado simplemente a actos completos de inteligencia y la asimilación sola le comunica tarde o temprano una significación. Ahora bien: esta significación puede ser de orden adaptativo, si la copia imitativa es incorporada enseguida a actos de asimilación acompañados de acomodaciones nuevas a los cuales la imitación sirve precisamente de soporte o coadyuvante; pero esta significación puede ser también de orden lúdico, si la asimilación ulterior no es sino una

incorporación deformante del objeto percibido a esquemas anteriores que se refieren inicialmente a otro objetivo.

La diferencia esencial del símbolo lúdico y la representación adaptada es, pues, la siguiente: en el acto de inteligencia, la asimilación y la acomodación son sin cesar sincronizadas y equilibradas la una con respecto a la otra; por el contrario, en el símbolo lúdico, el objeto actual es asimilado a un esquema anterior sin relación objetiva con él, y para evocar este esquema anterior y los objetos ausentes que se le relacionan, interviene la imitación como gesto "significante". En resumen, en el símbolo lúdico, la imitación no se relaciona con el objeto presente sino con el objeto ausente que se trata de evocar, y así la acomodación imitativa sigue subordinada a la asimilación. Por el contrario, en la imitación diferida, la acomodación imitativa sigue siendo un fin en sí y se subordina en la asimilación reproductiva. Finalmente, en el acto de inteligencia, la imitación se relaciona con el objeto mismo que se trata de asimilar y la acomodación, aun cuando se convierta en imitación representativa, sigue en equilibrio con la asimilación.

En conclusión, tanto cuando se trata de la inteligencia como de la imitación y de las conductas lúdicas —las tres exclusivamente sensorio-motoras—, la imitación prolonga la acomodación, el juego prolonga la asimilación y la inteligencia las reúne a todas, sin interferencias, complicando esta situación simple. Con las conductas diferidas interiorizadas que marcan los comienzos de la representación, la imitación —que desarrolla entonces una acomodación a los objetos ausentes y no solamente presentes— adquiere por esto mismo una función formadora de "significantes" con relación a las significaciones (adaptadas o lúdicas, según emanen de la asimilación acomodada actualmente o de la asimilación deformante, características de la inteligencia y del juego).

V. LA CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS Y SU EVOLUCIÓN A PARTIR DE LA APARICIÓN DEL LENGUAJE

Después de haber analizado la génesis del juego en el curso de los dos primeros años de existencia, es necesario ahora seguir su desarrollo ulterior y principalmente en el nivel del pensamiento verbal intuitivo (2 a 7 años) y después de la inteligencia operatoria concreta (7 a 11 años) y abstracta (después de los 11 años). Pero si en el nivel preverbal el juego se presenta bajo una forma relativamente simple, puesto que es esencialmente sensorio-motor, no sucede lo mismo a continuación. La primera tarea que debemos llenar es la de escoger una clasificación adecuada. Los tres momentos sucesivos de todo análisis metódico son la clasificación, el descubrimiento de las leyes o relaciones y la explicación causal. Aun en física se hace necesario seguir este camino, que han acostumbrado la química y la biología. Es conveniente que los psicólogos no tomen a la ligera las clasificaciones previas ni se contenten con utilizar como índices los que resultan de una teoría explicativa y les son, por lo tanto, solidarios en lugar de prepararla sin presuposiciones. En el domino del juego, las clasificaciones corrientes son particularmente inaplicables, ya que no proceden por puro análisis estructural independientemente de las interpretaciones. Vamos, pues, a comenzar por examinar su valor práctico y por sustituirlas por medio de un intento de descripción simple fundada sobre las estructuras de que se trata.

1. Examen crítico de los sistemas usuales de clasificación de las conductas lúdicas

Hemos intentado reunir una colección lo más completa posible de juegos infantiles descubriendo día por día los juegos espontáneos de nuestros propios niños, y anotando con diversos colaboradores los juegos observados en las escuelas (especialmente en la "Maison des Petits" de Ginebra) o en la

calle. Tenemos más o menos un millar de observaciones a las cuales hemos intentado aplicarles las clasificaciones conocidas. Salta a la vista, cuando esto se intenta, que la mayor parte de los autores no han tenido en cuenta sino ciertos juegos típicos, en particular los que corresponden a sus teorías explicativas, y han subestimado la inmensa mayoría de casos intermediarios, que quedaban como inclasificables desde este punto de vista preestablecido.[1] Por el contrario, al preocuparse por tener en cuenta todos los casos, tanto los típicos como los vagos, inevitablemente se llega a una clasificación de simples estructuras, ya que no es posible encontrar otro criterio aplicable al de los detalles de los casos particulares. Por ejemplo, un punto de vista célebre ha consistido en clasificar los juegos según las tendencias que obran en ellos; dicho de otra forma, según su contenido. Quien ha intentado esto es especialmente K. Groos, seguido por Claparède. En una primera categoría llamada "juegos de experimentación" o "juegos de funciones generales" han agrupado los juegos sensoriales (silbidos, trompetas, etc.), los juegos motores (canicas, carreras, etc.), los juegos intelectuales (imaginación y curiosidad), los juegos afectivos y los ejercicios de voluntad (juegos de inhibición tales como el mantenerse el mayor tiempo posible en una posición difícil). Una segunda categoría, los "juegos de funciones especiales" comprende los juegos de lucha, de caza, de persecución, sociales, familiares, y de imitación. Es claro que esta forma de agrupar los hechos es solidaria con la teoría del preejercicio desde el punto de vista de que toda resistencia a la clasificación misma amenaza con debilitar algunos puntos de la teoría.

La mayor dificultad para el empleo de esta clasificación estriba en que es casi imposible situar en un solo casillero no solamente la multitud de casos intermediarios que son revelados por la observación cotidiana, sino también, y a la vez, algunos juegos clásicos. El juego de canicas por ejemplo, es seguramente sensorio-motor puesto que se trata de tirar y lanzar; pero a partir de los 7 u 8 años es también un juego de competencia y de luchas canalizadas, puesto que a partir de

[1] Es de anotar, sin embargo, la interesante clasificación aportada por J. O. Grandjouan: *Le qui vive, Jeux d'observations*, Eclaireurs de France, 1942.

esta edad hay una competencia entre los jugadores (mientras que los pequeños juegan cada uno para sí); como dice Claparède: "El instinto de lucha interviene en la mayor parte de los juegos, si no como móvil principal, por lo menos como móvil adicional" (*Psychol. de l'enfant*, 8ª ed., p. 467). Pero, además de esos factores, lo esencial es sin duda la presencia de reglas (ver *Le jugement moral chez l'enfant*, cap. 1): el juego de canicas es, pues, eminentemente social (imitación, sociabilidad, etc.). Finalmente, al estudiar las reglas, ¿cómo no impresionarse por su complejidad intelectual? No se elabora un código y se lo aplica sin un esfuerzo lógico y aquí intervienen, sin embargo, todas las funciones generales. ¿Dónde poder situar el juego de canicas en los cuadros de K. Groos?

Ciertamente el politelismo de un juego complejo es reconocido por todos los autores. Pero ¿a causa suya no se condenan las clasificaciones basadas en los contenidos o "móviles"? No, si algunos contenidos predominan sobre los otros, pero en el caso de las canicas, esto depende de la edad de los jugadores, de los tipos individuales y casi de los varios momentos de la partida. Estas dificultades, por lo demás, se encuentran en grados diversos en todos los juegos a partir de un cierto nivel del desarrollo. Por el contrario —y esta anotación va a permitirnos establecer los límites dentro de los cuales la teoría de Groos es válida—, hay juegos elementales que no requieren ni imaginación simbólica ni reglas y en los cuales se puede mostrar sin arbitrariedad qué tendencia ejercen. A este género pertenecen todos los juegos de los animales (salvo algunos raros ejemplos de juegos simbólicos en los chimpancés), los juegos sensorio-motores de los estadios I a V del capítulo precedente y algunos juegos análogos que subsisten después de la aparición del lenguaje (saltar, lanzar piedras, etc.). Pero apenas aparecen la imaginación simbólica y las reglas sociales, la clasificación por el contenido se hace cada vez más equívoca. Acabamos de comprobarlo en el caso de un juego de reglas. Por lo que se refiere a los juegos simbólicos ponemos como ejemplo el de la muñeca. En primer lugar, se puede ver en este juego un caso típico de ejercitación de tendencias familiares y especialmente del instinto materno. Pero, primero que todo, hay que preguntar ¿cuál es, en la niña

que ama a su muñeca como madrecita, que la cuida, la dirige y la educa, la parte del "instinto" propiamente dicho (suponiendo que éste exista como una entidad simple en la especie humana) y la de una imitación simpática de lo que la niña ha visto en su propia madre? Y si se admite la intervención de un instinto, éste no podría ser fuente sino de un interés global no definido y el detalle de las aptitudes sería evidentemente inspirado por el medio ambiente. Además, toda observación sistemática de un juego de muñecas muestra inmediatamente que las aptitudes puramente maternales de la niña (que son en parte adquiridas por imitación) no constituyen sino una pequeña fracción del conjunto del juego. En efecto, en la mayor parte de los casos la muñeca no es sino un pretexto para que la niña reviva simbólicamente su propia existencia, y para que, por una parte, asimile mejor los diversos aspectos de ella, y por otra, liquide los conflictos cotidianos realizando el conjunto de deseos aún insatisfechos. Así, con seguridad, todos los acontecimientos, alegres y desagradables, ocurridos en la vida de la niña repercutirán sobre sus muñecas. Desde un punto de vista general, la hipótesis de un contenido específico del juego de muñecas no tiene, pues, sentido: este juego no es sino una construcción simbólica con múltiples funciones que toma como medio de expresión el material familiar, pero que se refiere y tiene como contenido toda la vida infantil.

Es claro que estas anotaciones sobre los juegos de muñecas o de canicas se pueden aplicar a los demás juegos que impliquen pensamiento: desde que interviene el símbolo o la regla, la clasificación por el contenido es imposible, y sólo los juegos sensorio-motores pueden ser clasificados en esta forma.

Pero, entonces, ¿es posible basarse en lo que Quérat llama "el origen" de los juegos? En efecto, Quérat [2] distingue tres categorías: los juegos hereditarios (lucha, caza y persecución); los juegos de imitación, que se dividen en juegos de supervivencia social (juegos del arco, nacido de la copia de un arma hoy día abandonada) y juegos de imitación directa; y finalmente, los juegos imaginativos, cuyas subclases son las metamorfosis de objetos, la vivificación de juguetes, la creación

[2] *Les jeux des enfants*, París, 1905.

de juguetes imaginarios, las transformaciones de personajes y la escenificación de historias contadas.

Una clasificación como ésta es difícil de admitir por su principio e inaplicable en sus detalles. Primero que todo: ¿qué significa la noción de juegos hereditarios? Si se entiende por esto el juego de tendencias instintivas, se encontrarán todas las dificultades que plantea el punto de vista de Groos. Si, por el contrario, se consideran los juegos de caza, cultivo y azar como residuos hereditarios de actividades características de las sociedades primitivas, se entra de lleno en el terreno de la fantasía y nada nos permite hoy arriesgar una hipótesis tan aventurada. No sería ésa una simple clasificación, sino una interpretación solidaria de la famosa teoría del juego de Stanley Hall; que recordaremos en el capítulo VI. Por lo demás, se podría determinar el origen de algunos juegos y este resultado no sería decisivo en lo que concierne al parentesco funcional de ellos y aun estructural. El juego de canicas y el de persecución, por ejemplo, son vecinos: en los dos casos el simbolismo es inexistente o permanece en un segundo plano, y en ambos casos hay reglas, trasmitidas por la tradición social infantil, que se aplican a una materia sensorio-motora que canalizan para transformarla en competencia organizada. Sin embargo, podría suceder, como lo pretenden algunos etnógrafos, que el juego de canicas derivara de antiguas prácticas adivinatorias, en tanto que el juego de persecución es clasificado por Quérat entre los juegos hereditarios y no constituye sin duda otra cosa que un juego motor espontáneo al cual la socialización ha impuesto determinadas reglas. Se ve que la clasificación de los juegos a partir de su "origen" es muy discutible. En cuanto al detalle de la aplicación de esta clasificación, ¿cómo se podrían disociar, por ejemplo, sin caer en equívoco, los juegos de imitación y de imaginación? Todo juego simbólico es una y otra cosa a la vez y hemos visto por qué razón en el capítulo IV. El juego de la comidita constituye la imitación de situaciones reales y a la vez se vale de la imaginación de escenas nuevas. Una "metamorfosis de objetos" tal como una caja que se transforma en vehículo (ejemplo de Quérat) es la imitación del vehículo, al mismo tiempo que creación imaginativa, etc.

No queda entonces sino un tercer principio de clasificación posible:

Si ni el contenido ni el móvil, es decir, la función del juego, ni su origen, aportan elementos unívocos de clasificación, es porque seguramente estos dos tipos de clasificación dependen de interpretaciones previas arbitrarias. Para clasificar los juegos sin comprometerse *a priori* con una teoría explicativa, o dicho en otra forma, para que la clasificación sirva a la explicación en lugar de presuponerla, es necesario limitarse a analizar las estructuras como tales, tal como las testimonia cada juego: grado de complejidad mental de cada uno, desde el juego sensorio-motor elemental hasta el juego social superior.

Sin pretender una clasificación completa, Stern nos ha dado un buen ejemplo de este principio.[3] Reparte los juegos en dos grandes clases: juegos individuales y juegos sociales. En la primera, distingue diversas categorías de complejidad creciente: conquista del cuerpo (juegos motores con el cuerpo como instrumento), conquista de las cosas (juegos de construcción y destrucción) y juegos de papeles (metamorfosis de las personas y de las cosas). Los juegos sociales comprenden los juegos de imitación simple, juegos de papeles complementarios (maestros y alumnos, etc.) y juegos combativos. Es evidente que esta vez estamos en el camino que nos conducirá a una clasificación objetiva: análisis de los caracteres estructurales con el mínimum de presuposiciones teóricas. Pero hay algunas dificultades de detalle que nos impiden adoptar tal cual el esquema de Stern. En efecto, la gran división entre juegos individuales y sociales no nos parece poderse mantener bajo la forma demasiado simple que nos sugiere el autor. Por una parte, no existe sino una simple diferencia de grado entre el juego simbólico individual (Rollenspiel) y el juego simbólico de varios. A menudo los niños juegan unos frente a otros, más unos que los otros, y es difícil anotar, desde este punto de vista, el límite exacto de lo individual y de lo social. Sin duda, se puede llegar a decir que todo juego simbólico, aun el juego individual, se vuelve tarde o temprano una representación que el niño da a un

3 *Psychol. d. Früh. Kindheit*, 4ª ed., pp. 278 *ss.*

socio imaginario y que todo juego simbólico colectivo, por bien organizado que esté, conserva algo de la infalible característica del símbolo individual. Por otra parte, el producto característico de la vida social, en el niño como en el adulto, es la existencia de reglas, y si se quieren reunir en una categoría especial los juegos infantiles exclusivamente sociales, se debe pensar antes en el juego de reglas que en el simbolismo. Por fin, en cuanto a los juegos individuales, nos parece que hay una línea de demarcación relativamente neta entre los juegos de ejercicios sensorio-motores y el juego simbólico, pues éste implica la ficción y la imaginación que los primeros no requieren aún.

Otra clasificación estructural interesante es la que utiliza Ch. Bühler.[4] Los juegos de niños son repartidos por ella en cinco grupos: uno, los juegos funcionales (o sensorio-motores); dos, los juegos de ficción o de ilusión; tres, los juegos receptivos (mirar imágenes, escuchar cuentos, etc.); cuatro, los juegos de construcción, y cinco, los juegos colectivos. Pero es claro que la categoría tercera no pertenece al mismo plano que las otras y que la señorita Bühler reúne los juegos receptivos con los de ilusión en su cuadro estadístico de la evolución de los juegos de un niño. En cuanto a los juegos colectivos, limitémonos a repetir que la sola presencia de reglas permite distinguirlos desde el punto de vista estructural de los juegos individuales. Queda entonces la distinción útil de los juegos de ficción y los de construcción. Pero, como es claro, entre los dos tipos extremos existen todas las transiciones que tienden a relacionarlos: entre un juego de "ilusión" que representa simbólicamente una casa por medio de un guijarro o de un pedazo de madera y un juego de construcción que intenta reproducir lo más fiel y objetivamente posible la casa por medio de un trabajo de modelado, de agregación de bloques o aun de carpintería, se encontrarán numerosos intermediarios que se podrán clasificar en forma de serie continua. En general —y la señorita Bühler insiste sobre este punto, como lo había hecho antes Claparède—, en el niño hay continuidad entre el juego y el trabajo mismo. Pero ¿no habrá un punto en el que el juego de construcción constituya una

4 *Kindheit und Jugend*, 3ª ed., pp. 129-46 y 229-31.

categoría particular, intermediaria entre el juego sensorio-motor y el juego simbólico, y entre ambos y la actividad adaptada (adaptación simultáneamente práctica y representativa)? Construir una casa de pasta de modelar o por medio de bloques es a la vez obra de la habilidad sensorio-motora y de la representación simbólica, y es, así como en el caso de pintarla, sobrepasar el juego propiamente dicho en dirección del trabajo o por lo menos del acto gratuito de inteligencia. Se habla a veces de "ocupaciones" para designar estas conductas de transición. Por el momento, limitémonos a anotar que los juegos de construcción no constituyen una categoría situada en el mismo plano que las otras, sino una especie de frontera que relaciona los juegos con las conductas no lúdicas.

2. El ejercicio, el símbolo y la regla

Al intentar aclarar lo que resulta de la discusión precedente, se encuentran tres grandes tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles y dominan la clasificación de detalle: el ejercicio, el símbolo y la regla; los juegos de "construcción" constituyen la transición entre los tres y las conductas adaptadas.

Algunos juegos no suponen ninguna técnica particular: son simples ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas, pero sin modificar su estructura tal cual se presenta en el estado de adaptación actual. Tan sólo la función diferencia estos juegos: ejercen sus estructuras, por así decirlo, en el vacío, sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento. Por ejemplo, cuando el sujeto salta un riachuelo, por el gusto de saltarlo y regresa luego al punto de partida para volver a comenzar, etc., ejecuta los mismos movimientos que si saltara por necesidad para atravesarlo, pero lo hace tan sólo por gusto y no por necesidad o para aprender una conducta nueva. Por el contrario, cuando el sujeto hace como si comiera una hoja verde que llama espinacas, hay, además del esbozo sensorio-motor de la acción de comer una evocación simbólica que caracteriza a una estructura distinta de la imagen representativa adaptada, porque procede por asimilación deformante y no generalizadora como el concepto. Por lo mis-

mo, la regla del juego no es una simple regla prestada a la vida moral o jurídica, sino una regla especialmente construida en función del juego, pero que puede conducir a valores que lo sobrepasan.

Este juego de simple ejercicio, sin intervención de símbolos o ficciones ni reglas, caracteriza en particular a las conductas animales. Cuando el gato pequeño corre tras de una hoja seca o de una pelota, no podemos suponer que considera estos objetos como símbolos de un ratón. Sin duda, cuando una gata lucha con su cría a manotazos y dentelladas, sabe muy bien que esta lucha no es "seria", pero, para explicársela, no es necesario que el animal se represente lo que sería el combate si fuera real: basta con que el conjunto de los movimientos que habitualmente sirve para esta adaptación sea frenado por el amor materno y funcione como "en blanco" y no como funcionaría en presencia de un ser peligroso. La situación en la cual el esquema es puesto en acción da por sí misma la razón del juego sin que sea necesario hablar de la conciencia de "jugar un papel" o de "hacer como si", como lo hace Groos.[5] Para este autor, sólo la ausencia del lenguaje impide probar la existencia de una "ficción" y en el hecho de que el gato pequeño vuelva a poner por sí mismo en movimiento la pelota una vez que se ha detenido, no duda en ver "un comienzo de esta ilusión voluntaria, consciente, que es el elemento más interno y más elevado del juego" (p. 130). En resumen, "el animal que comprende que se dedica a una seudo-actividad y que continúa jugando, se eleva hasta la ilusión voluntaria, hasta el placer de la apariencia y se encuentra en el terreno de la producción artística" (pp. 317-8). Pero si se comparan estos juegos del animal con los del lactante antes del lenguaje y con la forma como casi todos los esquemas sensorio-motores dan lugar a un ejercicio lúdico al margen de su estado de adaptación, no se puede sino encontrar inútil la hipótesis de una ficción representativa: la pelota tras de la cual corre el gato pequeño es un objetivo como cualquier otro y, si él vuelve a ponerla en movimiento por sí mismo, no hace sino darse ocasión de continuar corriendo tras ella y no es necesario ver en ello ilusión ninguna. Solamente en

[5] K. Groos, *Le jeu des animaux*, París, 1902.

el caso que discutimos antes, del chimpancé de Koehler que se acuna y se acaricia la pierna, se puede hablar de ficción, pero este ejemplo que se puede situar al nivel de los símbolos lúdicos infantiles más elementales, se sitúa en el vértice del juego de los animales y no entraña consecuencia alguna en lo que concierne a los juegos de especies inferiores.

En el niño, el juego de ejercicio es, pues, el primero en aparecer y es el que caracteriza los estadios II a V del desarrollo preverbal, por oposición al estadio VI en el curso del cual comienza el juego simbólico. Sin embargo, conviene anotar una diferencia entre los juegos sensorio-motores iniciales y los del animal. En este último, los esquemas motores ejercidos en el vacío son frecuentemente de orden reflejo o instintivo (luchas, cazas, etc.) y de allí proviene, con relación a lo que estas actividades representarán en el estado de la maduración adulta, la noción de "pre-ejercicio" utilizada por Groos. En las especies superiores como el chimpancé, que se divierte con hacer correr el agua, con reunir objetos o destruirlos, dando volteretas y caricaturizando los movimientos de la marcha, etc., y en el niño, la actividad lúdica desborda ampliamente los esquemas reflejos y prolonga casi todas las acciones; de ahí la noción más amplia de "ejercicio" funcional de la cual nos serviremos: el juego de "ejercicio" puede ser tanto pos-ejercicio y ejercicio marginal como pre-ejercicio. En fin de cuentas, si es esencialmente sensorio-motor, el juego de ejercicio puede interesar también a funciones superiores: por ejemplo, plantear interrogantes por el placer de preguntar, sin interés por la respuesta ni por el problema mismo.

Una segunda categoría de juegos infantiles es la que llamaremos *juegos simbólicos*. Contrariamente al caso del juego de ejercicio que no requiere pensamiento ni ninguna estructura representativa especialmente lúdica, el símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante. Por ejemplo, el niño que mueve una caja imaginando un automóvil, representa simbólicamente a éste último por la primera y se satisface con una ficción, puesto que el lazo entre el significante y el

significado es totalmente subjetivo. Como implica la representación, el juego simbólico no existe en el animal (salvo el caso límite recordado hace un momento), y no aparece sino en el curso del segundo año del desarrollo del niño. Sin embargo, hemos visto que entre el símbolo propiamente dicho y el juego de ejercicio existe un intermediario que es el símbolo constituido en actos o en movimientos desprovistos de representación; por ejemplo: el ritual de los movimientos ejecutados para dormirse es, primero, simplemente extraído de su contexto y reproducido por juego en presencia de la almohada (estadios IV y V del capítulo precedente) y luego, finalmente, imitado en presencia de otros objetos (estadio VI) lo cual marca el comienzo de la representación. Esta continuidad no prueba que el símbolo esté ya contenido en la asimilación lúdica sensorio-motora y hemos insistido sobre esto en el capítulo IV. Pero, por el contrario, muestra que cuando el símbolo viene a injertarse sobre el ejercicio sensorio-motor, no suprime este último sino que simplemente se subordina a él. La mayor parte de los juegos simbólicos, salvo las construcciones puramente imaginativas, ponen en acción movimientos y actos complejos. Son, pues, a la vez sensorio-motores y simbólicos, pero los llamaremos simbólicos en la medida en que el simbolismo se integra a los otros elementos. Además, sus funciones se apartan cada vez más del simple ejercicio: la compensación, la realización de deseos, la liquidación de conflictos, etc., se agregan al simple placer de someterse a la realidad, el cual prolonga el placer de ser causa inherente al ejercicio sensorio-motor.

No distinguiremos como categorías esenciales el juego solitario y el simbolismo de dos o de varios. En efecto, el simbolismo comienza por las conductas individuales que hacen posible la interiorización de la imitación (de la imitación de las cosas así como de las personas) y el simbolismo de varios no transforma la estructura de los primeros símbolos. Sin duda, cuando verdaderos papeles son organizados en común por los grandes —como en las escenas que representan la vida escolar, un matrimonio o lo que se quiera—, aparecen grandes perfeccionamientos del simbolismo con relación a los símbolos groseros y globales con que se contentan los niños. Pero

entonces el símbolo lúdico se transforma poco a poco en representación adaptada, como cuando los amontonamientos informes de los niños se convierten en construcciones juiciosas, de maderas, piedras, etc. Los símbolos colectivos llevados a la categoría de "papeles" en una comedia, etc., no constituyen sino un caso particular de esos juegos de creación que proceden del juego simbólico pero que se desarrollan en la dirección de la actividad constructiva o del trabajo propiamente dicho.

Finalmente, a los juegos simbólicos en el curso del desarrollo se superpone una tercera categoría, que es la de los juegos de reglas. A diferencia del caso del símbolo, la regla implica relaciones sociales o interindividuales. Un simple ritual sensorio-motor como el de bordear una verja tocando con el dedo todos los barrotes, no constituye una regla puesto que no implica el sentido de la regularidad o una "Regelbewusstsein" según la expresión de K. Bühler. La regla implica una regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta. Ahora bien, si es cierto que numerosos juegos de reglas son comunes a los niños y a los adultos, gran número de ellos siguen siendo específicamente infantiles y trasmitiéndose de generación en generación sin la intervención de los adultos.

Por lo mismo que el juego simbólico frecuentemente incluye un conjunto de elementos sensorio-motores, el juego de reglas puede tener el mismo contenido de los juegos precedentes: ejercicio sensorio-motor como el juego de canicas o imaginación simbólica como las charadas. Pero, además, presenta un elemento nuevo: la regla, tan diferente del símbolo como puede serlo éste en el simple ejercicio y que resulta de la organización colectiva de las actividades lúdicas.

Ejercicio, símbolo y regla parecen ser los tres estadios sucesivos característicos de las grandes clases de juegos, desde el punto de vista de sus estructuras mentales. Entonces, ¿dónde debemos situar los juegos de construcción o creación propiamente dichos? Al querer construir una clasificación genética fundada sobre la evolución de las estructuras, éstos no caracterizan un estadio entre los otros sino que señalan una transformación interna de la noción del símbolo en el sentido de la

representación adaptada. Cuando el niño en lugar de representarse un barco por un pedazo de madera construye realmente un barco agujereando la madera, poniendo mástiles, situando velas y ajustando templetes, el significante termina por confundirse con el significado mismo y el juego simbólico con una imitación verdadera del barco. La cuestión que entonces se plantea es la de saber si esta construcción es un juego, una imitación o un trabajo espontáneo y este problema no es específico de tales conductas de precisión sino que interesa en general el campo del dibujo, el modelado y todas las técnicas de representación material. Por lo mismo, cuando el juego de "papeles" se convierte en creación de una escena de teatro o de una comedia entera, salimos del juego en la dirección de la imitación y del trabajo. Así pues, si se consideran las tres grandes clases de juegos de ejercicio, de símbolo y de reglas como correspondientes a tres niveles, entendiéndose que estos niveles están caracterizados por las diversas formas sucesivas (sensorio-motora, representativa y reflexiva) de la inteligencia, es evidente entonces que los juegos de construcción no definen un nivel entre los otros, sino que ocupan una posición situada a medio camino —en el segundo y sobre todo en el tercer nivel— entre el juego y el trabajo inteligente, o entre el juego y la imitación.

3. Clasificación y evolución de los juegos de simple ejercicio

Al analizar en el capítulo precedente el nacimiento del juego, hemos podido comprobar que, durante los 18 primeros meses de desarrollo, casi todos los esquemas sensorio-motores adquiridos por el niño daban lugar a una asimilación funcional al margen de las situaciones y adaptación propiamente dicha, es decir, a una especie de simple funcionamiento por placer. Ahora bien, esos ejercicios lúdicos que constituyen la forma inicial del juego en el niño, no son característicos de los dos primeros años o de la fase de las conductas preverbales. Por el contrario, reaparecen durante toda la infancia, cada vez que un poder nuevo se adquiere: durante su fase de construcción y adaptación actual (por oposición a la adap-

tación perfeccionada) casi toda conducta da lugar a su turno a una asimilación funcional o ejercicio en el vacío, acompañada del simple placer de ser causa o de un sentimiento de potencia. Aun el adulto actúa a menudo en esta forma: es bien difícil, cuando se acaba de adquirir por primera vez un aparato de radio o un automóvil, no divertirse con hacerlo funcionar o con pasearse de uno a otro lado sin ningún fin y solamente por el placer de ejercer los nuevos poderes. Es también difícil ocupar una función académica nueva sin divertirse un poco, durante las primeras veces, con los nuevos gestos que se ejecutan en público. Sin duda, todo juego de ejercicio termina por desaparecer al dar lugar a una especie de saturación cuando su objetivo ya no da ocasión a ningún aprendizaje. Pero como esta forma de juego es vicariante y puede reaparecer con ocasión de cada nueva adquisición, sobrepasa ampliamente a la primera infancia. Esto no significa, naturalmente, que los juegos de ejercicio sean muy numerosos, absoluta o relativamente, a cualquier edad: por el contrario, como las adquisiciones nuevas son cada vez más raras y como otras formas de juego aparecen con el símbolo y la regla, la frecuencia tanto absoluta como relativa de los juegos de ejercicio disminuye con el desarrollo a partir de la aparición del lenguaje. Sin embargo, como siempre reaparece y se constituye de nuevo, es necesario clasificarlos y estudiar su evolución.

Primero, se pueden repartir los juegos de ejercicio en dos categorías, según sigan siendo puramente sensorio-motores o se refieran al pensamiento mismo. En efecto, existen juegos de pensamiento que no son simbólicos y que consisten en ejercer algunas funciones simplemente; por ejemplo, las combinaciones de palabras, las preguntas por la pregunta, etc. (con exclusión de las bromas o calambures que salen del juego propiamente dicho para provocar impresiones cómicas o de espíritu). Los juegos de ejercicio sensorio-motor pueden clasificarse según los tipos siguientes (cuyas formas inferiores nos son conocidas desde el capítulo IV, mientras que las formas superiores aparecerán ulteriormente).

Una primera clase es la de los juegos de ejercicio simple, es decir los que se limitan a producir una conducta ordinaria-

mente adaptada a un fin utilitario tal cual, pero sacándola de su contexto y repitiéndola por el solo placer de ejercer su poder. A esta clase pertenecen la mayor parte de los juegos sensorio-motores de los estadios II a V descritos en el capítulo IV, menos los "rituales lúdicos" de los que hablaremos más tarde. Pero, como acabamos de verlo, en todas las edades vuelven a formarse juegos o diversiones de este tipo. He aquí algunos ejemplos posteriores a los dos años:

Observación 66:[6] J., a los 2; 2 (25), toma guijarros para echarlos en un charco en tanto que ríe mucho. A los 2; 6 (3), hace mover su carreta imponiéndole una cierta velocidad. En la misma época tira su carreta con un hilo, lanza su pelota a diferentes distancias, etc. Éstos son, pues, movimientos aprendidos a partir del segundo año desde el punto de vista de la inteligencia misma (ver *N. I.*) y utilizados como juegos.

A los 2; 8 (2), llena un cubo con arena, luego lo vuelve y lo vierte con su pala después de lo cual vuelve a comenzar durante cerca de una hora. A los 3; 6 (2), pega y despega astillas de madera con cola.

A los 3; 8 (0), se ata y desata los cordones de los zapatos con una expresión de satisfacción, después de haber aprendido a hacerlo un poco antes.

Observación 67: Y., a los 3; 6, hace correr insectos sobre el dorso de su mano y ríe con las cosquillas que le hacen. A los 3; 7, rasca el suelo, hace montones de polvo y los mueve; acumula la mayor cantidad posible de polvo en su mano para dejarlo caer por entre los dedos divirtiéndose con la impresión que le produce cuando se desliza por ellos.

G., a los 3; 11 toma un gran trozo de pasta de modelar que divide en pequeñas partes. Después las reúne todas y vuelve a comenzar. Al comienzo, son experimentaciones sobre la participación y la reconstitución de un todo, pero una vez que el esfuerzo de adaptación ha terminado la conducta se convierte en juego.

Se puede ver en qué consiste el carácter lúdico de estas actividades banales. Cada una de estas conductas —lo mismo si se trata de lanzar, de tirar el hilo, de llenar y vaciar, o más tarde de dividir un todo y reconstituirlo, etc.— han dado lugar a adquisiciones inteligentes. En los casos más simples (lanzar, tirar, etc.) se trata de esquemas sensorio-motores construidos por reacciones circulares terciarias o "experiencia para ver" de

[6] A partir de este grupo de observaciones no nos limitaremos a nuestros tres niños J., L. y T. sino que citaremos también la conducta de otros sujetos.

los estadios V y VI de la inteligencia sensorio-motora. En los casos más complejos (descomposición y recomposición de un todo) se trata de la inteligencia práctica e intuitiva. Pero, en todos los casos, el esquema utilizado no plantea mayor problema de adaptación actual para el niño: ésta ya ha sido adquirida y su empleo en las observaciones 66 y 67 no consiste más que en un ejercicio puramente funcional y efectuado por gusto.

De esta primera clase se pasa insensiblemente a la segunda, o sea a la de las combinaciones sin objeto. La única diferencia entre estas nuevas conductas y las precedentes estriba en que el sujeto no se limita a ejercer actividades ya adquiridas tal cuales en el plano de la adaptación inteligente, sino que construye nuevas combinaciones que son lúdicas desde el comienzo. Pero, como estas combinaciones no tienen un fin previo, no constituyen sino una extensión del ejercicio funcional característico de la primera clase. La ocasión más frecuente de producción de tales juegos es el contacto con material nuevo destinado bien sea a la propia diversión (bolas, cuñas, etc.) o a la construcción (juegos educativos de superficies, volúmenes, bloques, etc.). Pero se pueden ver combinaciones puras con objetos cualesquiera y he aquí los ejemplos:

Observación 68: J., a los 3; 2, alinea boliches de dos en dos, y después hace (sin buscarlo) una fila perpendicular a otras; después construye filas simples sin ninguna finalidad de conjunto. A los 3; 6 coloca guijarros en un bote y después los saca uno por uno, los vuelve a meter en él, los trasvasa de un cubo a otro, etc. Después el juego se convierte en simbolismo, pues hace como si bebiera T. en el cubo lleno de piedras.

A los 3; 6, bordea una balaustrada tocando uno por uno los barrotes y después golpea los vidrios de una puerta haciéndolo con el mismo ritmo. El mismo día atraviesa un matorral varias veces seguidas y según el mismo itinerario diciendo: "Estoy jugando: trato de que los helechos no me toquen."

Observación 69: Los juegos educativos de la "Maison des Petits" dan lugar siempre en los niños de 3 a 4 años a manipulaciones lúdicas sin fin, antes de desembocar en construcciones propiamente dichas.

P. a los 3; 11 se divierte metiendo las bolas en las muescas de su caja, pero sin ningún plan ni orden y mezclando los colores. Igualmente, palpa y deforma la pasta de modelar sin construir nada, ni repre-

sentar nada. Apila los bloques de un juego de volúmenes y los desparrama sin plan.

Y. (4; 2) comienza desparramando por tierra el contenido de una caja de bloques y luego los vuelve a meter en ella. Después se divierte empujando un bloque contra otro y moviendo así el mayor número posible de ellos. Después pone un bloque sobre otro y empuja el conjunto.

N. (4; 3) mezcla las bolas de todos los colores la primera vez que se le presentan. Lo mismo, ante una lotería, apila las cartas sin preocuparse por las correspondencias y después las pone sobre una mesa para volver a hacer pequeños montones.

Estos ejemplos de juegos sensorio-motores que consisten en movimientos por el movimiento o manipulaciones por la manipulación, son esencialmente inestables. Su punto de partida es a menudo esta especie de ritual lúdico descrito en el capítulo IV, con la diferencia de que los niños de 1 o 2 años lo hacen como combinaciones fortuitas, pero ofrecidas como tales por la realidad exterior y que son repetidas en juego, mientras que en la observación 68 (ejemplo de la balaustrada o de los helechos) es el sujeto mismo quien crea la combinación. A continuación (obs. 68 al comienzo y obs. 69) se trata de titubeos lúdicos y no adaptativos. En los casos extremos las combinaciones encontradas dan lugar a simbolismos (beber te) o a construcciones propiamente dichas, como lo veremos. Pero antes, anotemos además que es a esta segunda clase a la que es necesario atribuir los juegos de *destrucción de objetos* de los que es inútil dar ejemplos. A veces se ha querido ver en estas destrucciones una manifestación de curiosidades instintivas, lo cual es seguramente exagerado. Cuando hay curiosidad propiamente dicha, salimos del juego y volvemos a la experimentación inteligente. En la mayor parte de los casos hay simplemente titubeo por el placer de actuar o encontrar combinaciones nuevas y divertidas, y como es más fácil deshacer que construir, el juego se convierte en destrucción.

La tercera clase que hay que distinguir es la de las *combinaciones con una finalidad*, es decir, las que desde el comienzo tienen una finalidad lúdica. Veamos a continuación dos hechos corrientes que citamos simplemente para ordenar las ideas:

Observación 70: V., a los 5; 2, se divierte saltando hacia arriba y hacia abajo en una escalera. Combinando sus movimientos sin objeto, se propone enseguida saltar del suelo a un banco librando una distancia cada vez mayor. K. (5; 6) lo imita pero partiendo del otro lado. Ambos, llegan luego a saltar en las dos extremidades opuestas corriendo sobre la banca uno al encuentro del otro y, por consiguiente, uno de los dos cae rodando a consecuencia del choque. Este juego, que se ha vuelto social, se transforma entonces en un juego de reglas.

Observación 71: P., Y. y N. llegan, después de la observación 69, a sobrepasar el nivel de las combinaciones sin objeto para divertirse ordenando bloques, superficies y bolas de diferentes maneras: poner en fila los elementos de una caja de bolas siguiendo el orden de los tamaños que van disiminuyendo seriadamente, o escogiendo los colores, enfilar los bloques horizontalmente o en torres, etc. Pero estas combinaciones inventadas por puro juego evolucionan en dos direcciones diferentes: o bien el juego es lo más importante y estas combinaciones se convierten en simbólicas ("es un puente", "he hecho una casa", etc.), o bien, el interés por la construcción misma domina al niño.

Así, se ve que los juegos de ejercicio sensorio-motor, no llegan a constituir sistemas lúdicos independientes y constructivos a la manera de símbolos o de reglas. Su función característica es la de ejercer las conductas por el simple placer funcional o placer de tomar conciencia de sus nuevos poderes. Cuando se convierten en combinaciones propiamente dichas, o bien siguen siendo incoherentes y aun destructivas, o bien se asignan fines, pero entonces el juego de ejercicio se transforma tarde o temprano en una de tres: primero, se acompaña de imaginación representativa y deriva entonces hacia el juego simbólico (obs. 71); segundo, se socializa y se orienta en la dirección de un juego de reglas (la obs. 70 nos conduce directamente a este último caso); tercero, conduce a adaptaciones reales y sale así del dominio del juego para entrar en el de la inteligencia práctica o en los dominios intermediarios entre estos dos extremos.

En los juegos de ejercicio del pensamiento se pueden encontrar las tres categorías que acabamos de describir para el ejercicio simple y las combinaciones sin objeto. O más bien, se puede, en cuanto a cada una de estas tres clases, encontrar todas las transiciones entre el ejercicio sensorio-motor, el de la inteligencia práctica y el de la inteligencia verbal. Por

ejemplo, es claro que habiendo aprendido a plantear preguntas y especialmente "porqués", lo que constituye un acto de inteligencia reflexiva, el niño puede divertirse preguntando por el solo placer de hacerlo, lo que constituirá un ejercicio simple. Puede también inventar un cuento sin principio ni fin por el placer de combinar sin objeto palabras y conceptos, o puede fabular por el solo placer de construir, lo que constituirá una combinación lúdica de pensamientos con una finalidad. Pero no es menos claro que las combinaciones serán tan inestables, y aun más, como las de los juegos de ejercicio sensorio-motor, porque la fabulación sólo raramente permanece en el nivel de la sola combinación sino que se transforma fácilmente en imaginación simbólica por constituir en sí misma ya un acto de pensamiento. Es inútil insistir sobre estas formas residuales del juego de ejercicio, cuya importancia disminuye rápidamente con la edad en provecho del sistema lúdico esencial del cual nos ocuparemos ahora. Citemos simplemente un ejemplo de cada una de las tres categorías de que hemos hablado hasta el momento:

Observación 72: A los 3; 8, J. pregunta en presencia de una imagen: —¿"Qué es esto? —Es una cuadra. —¿Por qué? —Porque hay vacas adentro, ¿ves? —¿Por qué son vacas? —¿No ves? Tienen cuernos. —¿Por qué tienen cuernos?", etc. En realidad si la primera pregunta pudo ser seria, las siguientes son más o menos preguntas planteadas por el placer de interrogar y ver hasta dónde irá la respuesta.

Observación 73: A los 3; 9, J. fabula con frecuencia sin otro objetivo que el de contradecir o combinar a su gusto ideas, sin interés por lo que afirma tan sólo por la combinación como tal: "¿Éstas son alas (la oreja de un elefante)? —No, los elefantes no vuelan. —Sí vuelan. Yo los he visto. —Es mentira. —No, no es mentira. Es verdad. Yo los he visto." O cuando su taza está muy caliente: "Pero me la voy a tomar (desde luego, no lo hace). Voy a elevar el calor de mi estómago." Otro día dice: "He visto un cerdo que se bañaba. No es mentira. Lo he visto. Hacía así...", etc.

Así ciertas fabulaciones terminan por constituir un verdadero relato (combinación lúdica sin objetivo): "Me metí en un armario, cerraron con llave, pero pude salir. A través del vidrio veía lo que sucedía...", etcétera.

Pero, es necesario repetirlo, tales ejercicios en el vacío son esencialmente inestables puesto que no implican ningún inte-

rés real por el contenido del pensamiento. Cuando un interés como éste reaparece, la combinación vuelve al juego simbólico.

4. Clasificación y evolución de los juegos simbólicos

El problema de las fronteras entre el juego simbólico y los juegos de ejercicio va más allá del interés de una simple clasificación y toca el punto de las interpretaciones del juego en general, de donde se desprende la importancia de las clasificaciones *a priori*. En efecto, se podría decir, y ésta es la originalidad del punto de vista de K. Groos, que el juego simbólico es en sí mismo y en conjunto un juego de ejercicio, pero que ejercitaría (y sobre todo que "preejercitaría") esta forma particular del pensamiento que es la imaginación como tal.[7] No es el momento de discutir la teoría de K. Groos, tanto más en vista de la dificultad que experimentamos en seguirlo en este terreno de la imaginación simbólica que está en el origen de la interpretación que desarrollaremos más lejos (ver cap. VI). Limitémonos por el momento al problema de la pura clasificación, en el que existe una diferencia evidente entre los juegos de ejercicio intelectual y los juegos simbólicos. Cuando el niño se divierte planteando interrogantes por el placer de plantearlos o inventando un relato que sabe que es falso por el placer de contarlo, se plantea el problema de cómo la imaginación constituye los contenidos del juego y el ejercicio su forma: se puede decir que la interrogación o la imaginación son ejercidas por juego. Mientras que, al contrario —el niño metamorfosea un objeto en otro o atribuye a su muñeca acciones análogas a las suyas— la imaginación simbólica constituye el instrumento o la forma del juego y no su contenido: éste es el conjunto de seres o acontecimientos representados por el símbolo o sea que es el objeto de las actividades mismas del niño y en particular de su vida afectiva, que son evocadas y pensadas gracias al símbolo. Así como en el ejercicio los juegos no simbólicos consisten en una asimilación funcional que permite al sujeto consolidar sus poderes sensorio-motores (utilización de las cosas) o intelectuales (preguntas, imagina-

[7] K. Groos (*Die Spiele des Menschens*) clasifica los juegos simbólicos dentro de los juegos de preejercicio de funciones intelectuales (1ª parte, cap. III, "Phantasie").

ción, etc.), así el símbolo le aporta los medios de asimilar lo real a sus deseos o a sus intereses: el símbolo prolonga el ejercicio como estructura lúdica y no constituye en sí mismo un contenido que sería ejercido como tal, como lo es la imaginación en una fabulación simple. En la práctica, el criterio de clasificación es simple: en el juego de ejercicio intelectual el niño no tiene interés por lo que pregunta o afirma y lo que lo divierte es plantear las preguntas o imaginar, mientras que en el juego simbólico se interesa por las realidades simbolizadas y el símbolo le sirve simplemente para evocarlas.

Conviene, pues, clasificar los juegos simbólicos según el mismo principio que los juegos de ejercicio, es decir, según la estructura de los símbolos, concebidos como instrumentos de la asimilación lúdica. A este respecto, la forma más primitiva del símbolo lúdico es una de las más interesantes puesto que señala el paso entre el ejercicio sensorio-motor y el simbolismo: es lo que en el capítulo IV hemos llamado *esquemas simbólicos* o reproducción de un esquema sensorio-motor fuera de su contexto y en ausencia de su objetivo habitual. Ya hemos analizado ejemplos de esto en las observaciones 64 y 65, tales como la conducta de hacer como que se duerme. A continuación encontraremos otras:

Observación 74: Al 1; 1 (20) J. araña el tapiz de la recámara en el lugar en que está pintado un pájaro y después cierra la mano como si contuviera el pájaro y se dirige hacia su madre: "Mira (abre la mano y hace como si se lo diera). —¿Qué me traes? —Un pajarito." A los 2; 0 (8), juega en la misma forma con una flor de la tapicería y después con un rayo de sol que entra en su recámara y hace como si lo agarrara y lo transportara; luego lo ofrece: "Un poco de luz."

A los 2; 0 (8), abre la ventana y grita riendo: "¡Hola, hola, niño!" (un niño que encontró en un paseo y que no está en el jardín). Después, se aleja riéndose: "¡Por allí!"

A los 2; 0 (16), simula riéndose que hace volar una gaviota que está pintada sobre una caja: "Ven (abre los brazos)"; luego hace como si la siguiera por la recámara y agrega: "No viene."

Como lo hemos anotado ya en el curso del capítulo IV, es claro que estos "esquemas simbólicos" señalan la transición entre el juego de ejercicio y el juego simbólico propiamente

dicho: del primero, conservan el poder de ejercer una conducta fuera de su contexto de adaptación actual por el simple placer funcional, pero en el segundo presentan ya la capacidad de evocar esta conducta en ausencia de su objetivo habitual, ya sea frente a nuevos objetos concebidos, como simples sustitutos (ver obs. 64 y 65) o sin ninguna ayuda material (como en esta obs. 74 y ya en la obs. 65).

Pero si el "esquema simbólico" pertenece ya a los juegos de símbolo, no constituye sino una forma primitiva, limitada por la condición siguiente: no se vale sino de un esquema atribuido a la conducta propia; dicho de otra manera, el niño se limita a hacer como si ejerciera una de sus acciones habituales, sin atribuírsela a otros ni asimilar los objetos entre sí como si la actividad de unos fuera ejercida por otros. Es así como el sujeto hace como si durmiera (obs. 64 y 65), se lavara (obs. 64), se meciera sobre una plancha (obs. 64), comiera (obs. 65), llevara y trajera (obs. 74), esquemas que ejerce no sólo sin adaptación actual sino simbólicamente, puesto que actúa en ausencia de los objetivos habituales de estas acciones y aun en ausencia de todo objeto real. A continuación, el sujeto hará dormirse, comer o caminar ficticiamente a otros objetos distintos de él mismo y comenzará así a transformar simbólicamente los objetos unos en otros. Sin duda utiliza ya un borde de tela, un cuello de abrigo y una cola de asno como almohada (obs. 64), pero esta asimilación lúdica de un objeto a otro sigue siendo anterior a la reproducción de la conducta propia (hacer como dormirse) y no se muestra, como en el período siguiente, bajo la forma de una asimilación ligada a las acciones atribuidas a las cosas.

Puede verse cuál es el límite superior de los símbolos lúdicos alcanzados por el desarrollo sensorio-motor (estadio VI del cap. IV): no se trata sino de esquemas de acción propia, pero que son ejercidos simbólicamente y no realmente (como en los estadios II a V). El símbolo no se ha libertado, pues, como instrumento, del pensamiento mismo: sólo en la conducta o en el esquema sensorio-motor tienen lugar símbolos y no en tal objeto o en tal imagen particulares. Pero, tal cual es, este comienzo del simbolismo presenta una importancia considerable para el destino ulterior del juego: aislado

de su contexto, el esquema simbólico basta ya para asegurar la primacía de la representación sobre la acción pura, la cual permitirá al juego asimilar el mundo exterior al Yo con medios infinitamente más poderosos que los del simple ejercicio. A partir del esquema simbólico, se muestra la función global del juego tal cual. En efecto, ¿por qué al niño le gusta dormir, lavarse, balancearse, transportar un pájaro, etc.? Dormir y lavarse no son juegos, pero al ejercer simbólicamente estas conductas se convierten en ello inmediatamente. Se comprende que este ejercicio simbólico —aun menos que el simple ejercicio— no podría explicar el pre-ejercicio: el niño no juega así para aprender a lavarse o a dormir. Lo que busca es simplemente utilizar libremente sus poderes individuales, reproducir sus acciones por el placer de darse ese espectáculo a sí mismo y a los otros; en síntesis, desplegar su Yo y asimilarle a éste sin limitaciones lo que ordinariamente es acomodación a la realidad tanto como conquista asimilativa.

Aquello que realiza el juego de ejercicio por medio de la asimilación funcional, el juego simbólico lo reforzará por la asimilación representativa de la realidad completa al Yo. El "esquema simbólico" sirve de transición, pues constituye aún un simple ejercicio de las conductas propias, pero un ejercicio ya simbólico.

En el curso del segundo período del desarrollo del niño (1; 6 a 7 años), es decir, a partir de la adquisición sistemática del lenguaje, se ven aparecer, por el contrario sucesivamente una serie de formas nuevas de símbolos lúdicos, que hemos intentado clasificar y analizar y cuyo estudio detallado puede confirmar la significación prevista para el juego simbólico en general, es decir, de una de las variedades más características de la representación infantil.

Estadio I. Tipos I A y I B. La primera de estas formas (y por lo tanto la primera categoría después de la forma de transición constituida por el "esquema simbólico") es la proyección de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos (tipo I A). Una vez constituido un esquema simbólico que el niño reproduce por sí mismo, llega tarde o temprano un momento en que, gracias al juego de las correspondencias establecidas entre el

Yo y los otros (y debidas al mecanismo de la imitación), el sujeto atribuirá a otro y a las cosas mismas el esquema que se le ha hecho familiar. Es lo que se ve ya esbozarse al final de las observaciones 64, 64 *bis* y 65: después de haber jugado a hacer como que se duerme, durante dos meses, J. hace hacer "*nono*" a su oso y a su perro (64). Después de haber imitado ella misma la acción de hacer "bim bam", balancea pedazos de madera y hojas (64 *bis*), y L. después de haber hecho como que come y como que bebe, llega a poner una caja en la boca de las personas que la rodean (65). La "proyección de los esquemas simbólicos sobre objetos nuevos" no es sino la generalización de estas conductas:

Observación 75: Al 1; 6 (30), J. dice "llora, llora" a su perro e imita ella misma el ruido del llanto. Los días siguientes hace llorar a su oso, a un pato, etc.

Al 1; 7 (1), hace llorar a su sombrero, etc.

Al 1; 6 (30), hace caminar a su muñeca "un, dos, un, dos" y después a diversos objetos. Al 1; 7 (25) en lugar de morder ella misma la mejilla de su mamá como tiene la costumbre de hacerlo, pone la cabeza de su oso en el mismo lugar y dice: "Ay, ay."

Al 1; 8 (25), le da de comer a su muñeca con una cuchara que remoja en un recipiente vacío. El mismo día, se vale de una concha que aproxima a la boca de su madre y a la de su muñeca. Al 1; 9 (28), pone una concha sobre la mesa y dice: "sentada", después la coloca sobre otra mesa y dice con un aire gozoso: "vaso sentado".

Al 1; 11 (0), le da de beber a una jirafa con una olla chica: "terminaste, honguito (hongo pintado en el fondo de su propia taza)". Pone una muñeca en la olla y después pone sobre ella una tarjeta postal: "Bebé, manta... tiene frío."

Después de los 2; 0, este tipo de juego continúa por algún tiempo aún.

Observación 75 bis: Al 1; 6 (2), L. le da de comer a su muñeca y la acuesta. Al 1; 6 (4), arrulla una cuchara como si se tratara de una muñeca. Al 1; 6 (22), enrolla un vestido de su muñeca alrededor de su brazo y mueve éste en el sentido vertical, riendo a carcajadas. Al 1; 8 (0) acuesta la muñeca, la cubre con una manta, le pone una cinta en las manos (como hace ella para dormirse) y hace como si ella misma se durmiera, pero se queda de pie y ríe.

Se ve la diferencia entre estos juegos y las observaciones 64-65 y 74: en tanto que el simple "esquema simbólico" consiste en reproducir una acción propia, pero ficticiamente, los juegos

de las observaciones 75 y 75 *bis* consisten en adjudicar esta misma acción a otros, lo que definitivamente separa al símbolo del ejercicio sensorio-motor y lo proyecta como representación independiente. Ahora bien, en el mismo nivel del desarrollo se constituye una forma de juego cuya apariencia difiere de las precedentes, pero que es exactamente su complementario: *es la proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos* (tipo I B), es decir, que se trata también de una proyección de esquemas simbólicos, tomados de algunos modelos imitados y no directamente de la acción propia:

Observación 76: J. al 1; 9 (20) frota el piso con una colcha y después con una tapa de cartón y dice: "Abébert, barrer" (como la portera). El mismo día se hala los cabellos hacia atrás mirándose en un espejo y dice riendo: "papá". A los 2; 4 (13), hace como si cosiera y halara un hilo en una colcha de la cual dice "rota" por juego.

L. al 1; 7 (12) hace como si leyera un periódico, y señala con el dedo algunos lugares de la hoja de papel que tiene en sus manos mientras murmura en voz baja. Al 1; 8 (2), hace como si telefoneara, después hace telefonear a su muñeca (haciendo una voz nasal). Los días siguientes, telefonea con diversos objetos (hojas envueltas en forma de corneta).

Observación 76 bis: T., al 1; 3 (20), un cuarto de hora después de que he jugado delante de él con el cuerno de caza, toma una sillita de muñeca de cinco centímetros de alto, la pone frente a su boca y hace como si tocara el cuerno: "puu, puu". No sabe que es observado. Este juego es el primer juego simbólico observado en T., pero naturalmente es probable que algunos esquemas simbólicos análogos a los de las observaciones 64 y 65 lo hayan precedido sin que hubiéramos estado presentes.

Así pues, se ve que la estructura de estos juegos es semejante a la de los precedentes: se trata siempre de esquemas aplicados simbólicamente a objetos nuevos para reemplazar su objetivo habitual, pero estos esquemas han sido tomados por imitación en lugar de pertenecer al conjunto de la acción propia. Ahora bien, esta confrontación de los hechos citados en las observaciones 76 y 76 *bis* con los de las observaciones 75 y 75 *bis* es muy significativa y nos permite caracterizar esta primera forma de juegos enteramente simbólicos por oposición a la forma de transición constituida por los "esquemas simbólicos" del nivel precedente.

Como se recordará, en el momento en que los ejercicios y "rituales" lúdicos se transforman en "esquemas simbólicos" por el hecho de que se separan de la acción habitual para aplicarse a otros objetos, se produce una disociación entre el significante y el significado que es precisamente constitutiva del simbolismo: el gesto ejecutado por juego así como el objeto al cual se aplica juegan el papel de simbolizantes y el gesto representado juega el de simbolizado. Anotábamos, además (cap. IV, estadio VI), que el simbolizante consistía siempre en una especie de imitación, pero, como los "esquemas simbólicos", no reproducían sino acciones propias y se trataba de una imitación de sí mismo. Ahora bien, en las "proyecciones de los esquemas simbólicos y de los esquemas de imitación" estos dos caracteres se desarrollan, tanto el uno como el otro. Para comenzar por el segundo punto, comprobamos que existe en cada uno de esos hechos, los de las observaciones 75 y 75 *bis* así como los de las observaciones 76 y 76 *bis*, un elemento de imitación así como de asimilación. En las observaciones 75 y 75 *bis* hay, por así decirlo, imitación doble: el niño, al proyectar sus propias conductas sobre las de otros (hacer llorar, comer, beber o dormir a animales y a muñecas), los imita él mismo tal como actuarían si reprodujeran sus propias acciones. En las observaciones 76 y 76 *bis* imita a otras personas (la portera que barre, papá que telefonea, que lee su periódico, etc.). Ahora bien, en ambos casos, la imitación juega el papel de simbolizante, mientras que lo simbolizado es —en el primer caso— la acción propia anterior (seria), y en el segundo, el modelo de sí mismo. Pero en el segundo caso se trata nada menos que de un juego y no de una imitación pura, puesto que en lugar de imitar directamente el modelo, lo cual sería fácil, el niño lo hace por intermedio de objetos adecuados que intervienen igualmente a título de simbolizantes. En resumen, en los dos casos la asimilación lúdica se refiere a un número cada vez más elevado de intermediarios que anteriormente y se separa tanto más de la acción propia: de donde viene una disociación completa entre el simbolizante y lo simbolizado que va a encontrar su generalización en las dos categorías siguientes de símbolos lúdicos.

Estadio I. Tipos II A y II B. La segunda etapa de la formación de los juegos simbólicos es caracterizada por una forma II A que llamaremos *asimilación simple de un objeto a otro* (decimos asimilación simple por oposición a los tipos siguientes en los que intervienen reproducciones de escenas enteras o combinaciones simbólicas nuevas). Anotemos primero, que la asimilación de un objeto a otro está implicada ya en los tipos precedentes: en el "esquema simbólico" una cola de asno es tomada por una almohada, en las "proyecciones de esquemas simbólicos y de los esquemas de imitación" una cajita es tomada por un cuerno de caza, etc. Pero en los tipos anteriores estas asimilaciones están insertadas en las acciones de conjunto que ellas determinan. En los hechos que veremos a continuación se presentan directamente y ocasionan el juego o le sirven de pretexto:

Observación 77: Al 1; 8 (30), J. acaricia los cabellos a su mamá diciendo "micho, micho" (equivalente a un gato). Al 1; 9 (0) vio una concha y dijo "taza"; pero entonces ella solamente hacía como si bebiera. Por la mañana, frente a la misma concha, dijo "vaso" y después "taza"; luego "sombrero" y finalmente "barco en el agua".

Al 1; 9 (3), tomó una caja vacía y la hizo ir y venir diciendo "automóvil". Al 1; 9 (20) se llenó una mano de conchas y dijo "flores".

Al 1; 10 (30), puso una concha sobre el borde de una gran caja y la hizo caer diciendo: "gato en la pared"; después (sin hacer nada) "árbol" y finalmente (poniendo la concha sobre su cabeza) "hasta arriba" (del árbol: ella vio la víspera al gato trepado en un pino). Al 2; 1 (7) se puso una concha en el extremo de su índice y dijo "dé" (equivale a dedal) y después la frotó contra otra como si cosiera y dijo "remendando".

A los 2; 0 (22) paseaba su dedo sobre la mesa y dijo: "dedo pasea... caballo t[r]ota". Igualmente, a los 2; 1 (4) puso una tarjeta postal sobre la mesa y dijo "automóvil". A los 2; 3 (8) imprimió un movimiento rápido de rotación a sus dedos y dijo: "bicicleta descompuesta"; después volvió a iniciar el movimiento: "bicicleta arreglada".

A los 2; 3 (9), muestra una piedra y dice: "Es un perro. —Pero ¿dónde está la cabeza? —Aquí (una prominencia). —¿Y los ojos? —Se fueron. —Pero, ¿es una piedra? —Sí (la aproxima a mi boca), sirve para perro. Es un barco, él nada, él nada." Por la mañana está comiendo un bizcocho: "Es un perro. Ahora es un león." Sus hormas de zapato se convierten en "planchas". A los 2; 3 (10) tiene

un cepillo arriba de su cabeza y dice: "Es un paraguas", después "un abrigo", etc.

A los 3; 4 (0), tiene una pinza y dice: "Ella entra en su casa, pues es una abuela." Los símbolos de este nivel son ya cada vez más pertenecientes a combinaciones variadas, salvo algunas excepciones residuales; por ejemplo, a los 3; 11 (24): "He visto una rana muerta. —¿Dónde? —Aquí, éstos son los ojos, la boca. Tiene un gran agujero en la espalda, ¿ves? —No, no veo nada. —He mentido: es una canasta.

Observación 78: En L. anotamos las primeras asimilaciones de objetos independientes de los esquemas simbólicos de acción a los 2; 1 (26): una cáscara de naranja fue asimilada primero a una patata y después a pasteles que en seguida dio a comer a su muñeca.

A los 2; 1 (27), toma arena y la deja correr lentamente entre los dedos y dice "llueve". A los 2; 3 (22) mientras tiene un pedazo de azúcar entre los dedos: "¡Ah, no puedo abrir la puerta!" A los 2; 5 (7), dos cepillos son "una casita".

A los 3; 0 (22), una bufanda es "abuela muy enferma, le duelen las piernas". Pero a esta edad sus símbolos se vuelven combinaciones cada vez más complejas.

Ahora bien, lo mismo que el tipo I A (proyección de los esquemas simbólicos) correspondía a un tipo contemporáneo I B caracterizado por la proyección de los esquemas de imitación, así el tipo II A definido por la asimilación de objetos entre sí corresponde a un tipo II B que prolonga la forma I B en el empleo de los esquemas de imitación y que consiste en una asimilación del cuerpo propio al otro o a objetos cualesquiera, es decir, a un juego que ordinariamente se llama "juego de imitación":

Observación 79: En J. la asimilación del Yo al otro nace directamente de los juegos del tipo I B (obs. 76): al 1; 10 (30), hace como si jugara a escondidas con un cojín que no existe desde hace dos meses. Después de lo cual ella misma es su cojín: "Clive corre, Clive salta, Clive ríe", etc., y ella lo imita balanceándose. A los 2; 2 (23), hace como si planchara (lo mismo que en la obs. 76 barre como la portera), pero después de un momento ella misma es la planchadora: "Es la señora Séchaud que está planchando."

A los 2; 4 (8) ella es su mamá, "Es mamá", y me dice: "Vamos a besar a mamá" y me besa.

A los 2; 6 (3), es su hermanita y la imita en la acción de mamar, juego que a menudo se repite. A los 2; 8 (27), imita sus gestos, y después, de nuevo hace como si mamara.

A los 2; 7 (4), después de haber visto un niño que decía "Voy a mi casa", toma la misma dirección y dice también "Voy a mi casa" e imita su marcha. Ese mismo día ella es una señora amiga nuestra. A los 2; 7 (23), es un primo de su edad (lo ha sido varias veces durante todo el día pero sin imitar ni su acento ni su marcha).

A los 2; 8 (5), llega a mi recámara en cuatro patas y haciendo "miau". A los 2; 8 (27), es la criada.

A continuación, este género de juegos se funde en combinaciones simbólicas más complejas (como el tipo II A).

Observación 80: Si en J. parece haber un ligero entrecruzamiento entre esos juegos del tipo II B y los de la forma II A, en cambio en L., son exactamente contemporáneos: a los 2; 1 (27), se presenta a su madre imitando los gestos de J. y diciendo: "Es (yo soy) Jacqueline."

A los 2; 3 (22), es el cartero y a los 2; 4 (7), dice (sola en un rincón de mi oficina): "Soy Chuquette" (una amiguita que vino a verla recientemente, pero no los días inmediatamente anteriores).

A los 2; 5 (2): "Soy Susana" (su madrina) y a los 3; 0 (15): "Es Teresa con su sombrero de terciopelo" (aldeana del Valais).

A los 4; 3, L. está de pie, a mi lado, inmóvil, e imita una especie de ruido de campanas. Le ruego dejar de hacerlo, pero continúa. Le tapo entonces la boca con la mano y me responde indignada pero conservando siempre el tronco recto, y diciéndome: "No hagas eso, soy una iglesia (= campanario)."

Se ve inmediatamente que estos dos tipos II A y II B, es decir, las asimilaciones de objetos entre estos dos tipos y las asimilaciones del Yo a otro, son más vecinos aún unos de otros que los juegos del tipo I A y I B. En efecto, es comprensible, pues tanto las conductas del tipo II A como las del tipo II B intervienen a la vez en la imitación y la asimilación simbólicas: en las observaciones 77 y 78 el niño comienza por un comportamiento que recuerda el de los "esquemas simbólicos" del estadio VI del período precedente: J. acaricia los cabellos como si fueran un gato y bebe en una concha como si se tratara de un vaso lleno, y L. ofrece una cáscara de naranja para comerla como si fueran pasteles. El niño se limita aquí a imitar, como los juegos de niveles precedentes, sus propias acciones anteriores, pero frente a objetos nuevos. Sin embargo, y en esto las conductas son nuevas, la asimilación simbólica (cabellos como gato, concha como taza y cáscara como pasteles) precede al movimiento imitativo y es anunciada verbalmente antes de toda acción, en lugar de ser la consecuencia

de dicha acción. Además, en las conductas siguientes el movimiento imitativo precede a la acción propia y consiste en copiar el objeto evocado simbólicamente: así, J. imita el movimiento de un automóvil con una caja vacía, un ramo de flores, la marcha de un gato y sus subidas a un árbol, un caballo que trota, etc., y L. imita la lluvia con arena, una puerta cerrada con un pedazo de azúcar, etc. Interviene, pues, un elemento de imitación propiamente dicha en los símbolos del tipo II A y este elemento constituye con el objeto dado el simbolizante (o significante), mientras que lo simbolizado (o significado) no es otro que el objeto ausente y de orden puramente representativo evocado a la vez por el gesto imitativo y por el objeto dado. Es así como en el caso de la caja-automóvil, la caja misma y el movimiento real que le es imprimido por imitación del automóvil, juegan el papel de símbolos o simbolizantes, mientras que el automóvil al cual la caja es asimilado y su movimiento imaginado, constituyen la significación (y, por lo tanto, lo simbolizado y significado) del símbolo. Así, se completa la función de la imitación simbolizante y de la asimilación lúdica, preparada a partir del estadio VI del período sensorio-motor y cuyos progresos hemos visto a partir del estadio primero del período verbal (tipos I A y I B).

En cuanto a las conductas del tipo II B (obs. 79 y 80) es lógico que se valgan de la imitación, puesto que el niño se identifica con otros personajes. Pero es también lógico que la imitación no es pura sino que se subordina a la asimilación lúdica, puesto que el sujeto no se limita a copiar a otro, permaneciendo él mismo: asimila enteramente al otro en la misma forma que en las observaciones 77 y 78 (tipo II A) asimila un objeto a otro. Aquí, de nuevo, por consecuencia, el gesto imitativo juega el papel de simbolizante y el personaje evocado es el simbolizado: el símbolo aparece, pues, lo mismo que en las conductas del tipo II A como el producto de una colaboración que se ha hecho generalizable, entre la asimilación lúdica y la imitación, mientras que hasta aquí el papel de la imitación se limitaba a la reproducción de las propias conductas anteriores (esquemas simbólicos) o a la aplicación a objetos nuevos de conductas observadas sobre otros (tipo I B).

Estadio I. Tipos III. Una vez constituido el símbolo en su generalidad, se desarrolla inmediatamente en combinaciones simbólicas variadas. Entre ellas, las primeras son casi contemporáneas de los tipos II y a veces del I, pero son hasta entonces rudimentarias. Las verdaderas combinaciones simbólicas, con proliferaciones indefinidas, caracterizan una tercera etapa que no se manifiesta plenamente sino a partir de los 3 a 4 años, es decir, en la segunda mitad del estadio I.

Al nivel de las combinaciones simbólicas que vamos a examinar ahora se vuelve imposible clasificar los juegos según la misma oposición que mostraban las categorías I A y I B o II A y II B, es decir, según que predomine la asimilación a la acción propia o la imitación de personajes exteriores: en toda combinación lúdica compleja, tal como la de los juegos de muñecas o la invención de personajes imaginarios por el niño, para acompañarlo en sus acciones, los elementos de imitación y de asimilación al Yo están tan íntimamente unidos o se suceden en forma tan inexplicable que llega a hacer artificial querer buscar una nota dominante para el conjunto de un juego. También los diferentes tipos A, B, C y D, que vamos a distinguir en el curso de esta tercera etapa, constituyen principalmente tipos de complejidad creciente más que tipos que correspondan a los de los estadios precedentes.

Un primer tipo (III A) es el de las combinaciones simples que van de la transposición de escenas reales a desarrollos más o más extendidos. Este juego no es sino la prolongación de los del tipo II (A y B) pero con construcción de escenas enteras en lugar de asimilaciones simples de objetos a objetos o imitaciones aisladas. También las formas más elementales del tipo III A se inician al mismo tiempo que las del tipo II y en seguida se diferencian de ellas. He aquí los ejemplos de esta diferenciación progresiva:

Observación 81: J., a los 2; 1 (9), pone la cabeza de su muñeca a través de los barrotes del balcón con el rostro dirigido hacia la calle y se pone a contar todo lo que ve: "Ves el lago y los árboles, un carro, un caballo", etc. El mismo día sienta a la muñeca en un canapé y le cuenta lo que ha visto en el jardín.

A los 2; 1 (13), le da de comer hablando extensamente en la forma como se le anima para que coma sus propias comidas: "Una gotita,

dale gusto a Jacqueline, come una gotita, hazlo por ella." A los 2; 3 (25) la acaballa en una barrera, le levanta el pelo de encima de su oreja para hacerle oír una caja de música. A los 2; 7 (15), ella le explica sus propios juegos: "Comprende, yo tiro la bola", etc. A los 2; 5 (25), prepara un baño para L.: un tallo de yerba es el termómetro: la bañera es una caja grande y el agua es apenas la afirmación verbal. J. mete el termómetro en el baño y le parece el agua muy caliente y espera un instante para volver a meter el tallo de yerba en la caja: "Ahora sí, ya está bueno, qué suerte." Se aproxima entonces a L. (en la realidad) y hace como si le quitara el vestido, la camisa, etc., haciendo los mismos gestos pero sin tocarla. El mismo juego se presenta a los 2; 8 (0).

A los 2; 6 (22), va y viene con los brazos cruzados, dizque teniendo en ellos un bebé. Lo pone con precaución sobre una cama (también imaginaria), lo duerme, "Duerme mi niño", y después lo despierta y lo regaña. El mismo día hace como si llevara en brazos a su mamá, "Mamá es muy pesada", y después imita a la hortelana que da de comer a las gallinas (pero sin echar nada). Todas estas escenas son ya muy desarrolladas y tienen muchos detalles pero sin ningún objeto simbólico, pues tan sólo los gestos acompañan las palabras. El juego del bebé imaginario vuelve a los 2; 7 (1), con nuevos detalles en el aseo del bebé, pero J. se calla cuando uno se aproxima. Se le oye decir de lejos: "Ahora va a pasearse." El mismo día lleva en sus brazos cruzados a una señora que ha visto hace poco. A los 2; 7 (1), agrega a estos juegos uno de cartero y de carta que ella lee.

Pero hacia los 2; 7 y a los 2; 8, las combinaciones complejas se disocian claramente de los juegos del tipo II A y II B para constituir una transición hacia otros que veremos en las observaciones próximas. En efecto, hacia los 2; 8 asistimos a la aparición de comportamientos tales como éste: 15 días antes J. ha encontrado en un viaje a una prima de la cual no ha vuelto a hablar, pero bruscamente todo se vuelve "prima Andrée": el gato, una manta, ella misma, su madre, sus muñecas, etc. Todo el día habla de ella y le hace hacer cosas: paseos, comidas, etc., hasta los detalles más íntimos, sin ninguna preocupación por el parecido.

Hacia los 2; 9 los mismos ciclos se desarrollan a propósito de "Marcela", otra prima, pero a quien ella nunca ha visto y de la que simplemente se ha hablado delante de ella; después, a propósito de "la señorita Jerli" que ella hace como si imitara, y que ella asocia a todo: ahora bien, se trata de la vendedora de frutas de su abuela a quien J. no ha encontrado nunca ni ha visto en persona. Sólo su hermana L., cuando interviene como ficción en los juegos de J. es imitada (llora y no habla). Marcelina y la señorita Jerli, por el contrario, son evocadas imaginativamente o representadas por hojas, pedazos de madera, etc. Es de anotar el carácter privado de estos ciclos: un día que

la vi acostada y me acerqué, J. me gritó desde lejos: "Váyase. Yo soy Marcelina." Otras veces, quiere ser oída, como cuando juega a conversaciones entre sus padres: "Sí, mujercita... no, Juan."

Hacia los 2; 11 (15) unas pocas páginas que contienen el relato de los propósitos sostenidos durante estos juegos de muñecas presentan un expediente inextricable de escenas prestadas de la vida real, mezcladas con episodios imaginarios y todo esto combinado sin ninguna continuidad lógica ni intención dominante.

A los 3; 6 (9), acumula puñados de astillas de abeto para preparar un nido de hormigas: tiene una almohada, la manta, las sábanas, un agujero para el niño, una mesa, una silla y luego viene la mamá y más tarde una cocina; en el sótano se encuentran los macarrones. "Las hormigas (no hay) se sientan aquí (ella misma se sienta), la abuela llega." Luego interviene un personaje imaginario. Por la mañana el juego vuelve a comenzar pero todo se convierte en una casa para gatos.

A los 4; 5 (16), se trata de una historia de barco (una plancha de madera) que presenta la misma característica: después del acondicionamiento del lago, olas y patos, el barco llega adonde hay negros, y allí están algunos amigos y suceden escenas de pueblo, escuela, etc.

Observación 82: L., a partir del final del segundo año, reproduce escenas enteras con sus muñecas: las viste, las hace caminar y les dice discursos; les da de comer y de beber y se asocia a su comida y luego arregla a todas en un armario. Estos juegos se desarrollan rápidamente los meses siguientes con respecto a los de J., lo cual explica su precocidad mayor.

A los 2; 7 (22), inventa una larga escena de lavado de ropa, secado y planchado de las sábanas de sus muñecas y después baño general de ellas, en la cual el detalle era muy bien imitado.

A los 3; 0 (17), larga escena sobre la vida en Valais en la cual L. encuentra y reproduce episodios vividos dos meses antes con los niños del poblado. A los 3; 0 (2) los mismos cuadros interfieren con una escena del lago, de olas, patos y barco sobre el cual se encuentran los valenses.

A los 3; 1 (0), su papá ha muerto, su madre y J. han sido aplastados por un auto y es una tía la que se encarga de todo. Hacia los 3; 1 (17), todo el mundo es malo en los juegos y de allí proviene una deformación de las escenas habituales.

A los 3; 3 (29), su bastón se convierte en un personaje múltiple, a veces caballito que brinca, otras una señora a quien ella le hace la limpieza y con quien se pasea contándole historias. Después de esto la pala se convierte en una señora más pequeña a quien le ha lavado los cabellos, etc.; a continuación se convierte en una negra.

A partir de los 3; 7 el personaje esencial con el cual se relaciona todo (como "prima Andrée" de J.) es su almohada "Alí". "Alí es muy brusco (como un amigo valense real). Tiene todos los defectos, tú

sabes. Yo tendré mi Alí hasta cuando me case." Algunos días el marido de ella la ayuda a cuidar sus dos o tres niños: "Mi marido me ayuda, pero es torpe, tú sabes (alusión a su padre)." A los 4; 2 (22) Alí se ha convertido en "Alí-Baudí que es el pastor de Pive" (pueblo imaginario de L.). Pero éste ya es un juego correspondiente a un estadio superior.

Observación 83: Una forma de combinaciones simbólicas un poco superiores a las anteriores, pero relacionadas con ellas por todos conceptos, es compuesta por los ciclos de episodios atribuidos a un personaje originalmente imaginario (al contrario de Alí que es una almohada o de Marcelina, etc., que no han sido vistos pero de los cuales se ha hablado al niño), J. ha presentado este tipo de juegos en forma sistemática. A los 3; 11 (20), inventa un animal al que llama el "aseau" [*azó*] a diferencia del pájaro (en francés *oiseau* [*uasó*], que es correctamente pronunciado a esta edad. J. lo imita y lo encarna: corre en la recámara batiendo las alas (brazos extendidos) para imitar el vuelo. Pero corre también en cuatro patas diciendo "Es una especie de perro" y al mismo tiempo es "como un gran pájaro". Su morfología cambia cada día: tiene alas, patas, un tamaño "inmenso", cabellos largos (J. dice a su madre: "Tienes el pelo como los azó"). Posee una autoridad moral: "No hay que hacer esto (rasgar un papel): azó va a regañarnos." Dos días después, J. se esfuerza por comer bien, de miedo de que azó la regañe.

A los 3; 11 (22), J. mira un pato desplumado y dice: "Está muerto porque no tiene plumas. —Sí. Yo creo que los azó se lo han comido." A los 3; 11 (24) después de haber visto unas botas de montaña: "Los azó tienen clavos en los pies. Pegan con el pie así, en la cuadra."

Después de una cortada, a los 3; 11 (6) J. mira pulsar una vena a raíz de una cortada: "¿A qué juega el juguito rojo que está en mi piel? . . . juega al azó, mira, así" (y da saltos cada dos o tres pasos).

A los 4; 0 (7) su azó ha muerto. A los 4; 0 (17) "Se ha convertido en un perro y después se ha convertido de nuevo en un azó". A medida que J. hace nuevos descubrimientos zoológicos azó adquiere todos los atributos posibles: insecto, etc.

En una forma general este ser extraño que la ha preocupado alrededor de dos meses, que le ha servido de soporte para todo lo que aprendía o deseaba, de animación moral en la ejecución de las órdenes y de consolador en las tristezas, desapareció después.

A continuación a los 4; 1 (15), azó es reemplazado por una nana (ver obs. 84) y después por una negra llamada un día "Cadile". Cadile se muda luego en "Marécage", compañera simbólica asociada a todo lo que es nuevo, divertido o doloroso.[8] Marécage, siendo todavía negra, es ordinariamente representada por un bastón, una pala, etc.

[8] Ver el "Judas" citado por H. Delacroix en el capítulo sobre el juego en su *Psychologie de l'art*.

Tales juegos son sin duda los más interesantes que puedan observarse en el dominio de la construcción simbólica intencional del niño. Se extienden insensiblemente desde la simple transposición de la vida real hasta la invención de seres imaginarios sin modelo asignativo pero que reúnen elementos de imitación y de asimilación deformante en dosis variables. En la reproducción de las escenas reales por medio de los juegos de muñecas, la imitación está llevada al máximo; sin embargo, hay transposición a fines subjetivos y no copia mediante un esquema de acomodación. En la historia del "azó" la transposición es máxima, pero cada uno de los rasgos particulares del "azó" es imitado de la realidad mientras que el montaje de ellos es imaginario. Las series paralelas imitativa y asimilativa, comprobadas hasta aquí, se fusionan, pues, completamente a este nivel, que constituye como el apogeo de las construcciones simbólicas aisladas analizadas precedentemente.

En cuanto a la función de estos juegos, sería necesaria una robusta convicción teórica para encontrar en ella una tendencia que provenga del pre-ejercicio: el niño ejerce su vida actual con tanta mayor firmeza cuanto que no hay allí preejercicio de actividades ulteriores. Pero sería un preejercicio de su "imaginación", concebida como una facultad que se desarrolla como la inteligencia misma (la cual, por lo demás, no es tanto más facultativa que la "fantasía"); pero la evolución ulterior de la imaginación simbólica consistirá precisamente en su disminución a expensas de medios de representación más adaptados a lo real. Lo que es notable en estas combinaciones simbólicas es cómo el sujeto reproduce y prolonga lo real, pues el símbolo imaginativo no es sino un medio de expresión y de extensión, y no un fin en sí. En el fondo, el niño no tiene imaginación y la que el sentido común le atribuye se reduce a la incoherencia y sobre todo a la asimilación subjetiva que testimonian sus transposiciones. El elemento imitativo de su juego (y, por lo tanto, el aspecto simbolizante de sus símbolos) es comparable a los dibujos de esta edad: copia de lo real pero por yuxtaposición de alusiones sin representación adecuada en cuanto al contenido (a lo simbolizado); la propia característica del niño: lo mismo que el juego de ejercicio

reproduce por asimilación funcional cada una de las adquisiciones nuevas del sujeto, así el juego de "imaginación" reproduce todo lo vivido, pero por representaciones simbólicas, y en ambos casos esta reproducción es ante todo afirmación del Yo por placer de ejercer sus poderes y revivir la experiencia fugitiva.

En particular, los personajes ficticios que el juego permite al niño darse por compañeros no adquieren existencia sino en la medida en que sirven de auditores benévolos y de espectadores para el Yo. Su invención suple lo que en el adulto será el pensamiento interior en sus formas egocéntricas (imaginería), lo mismo que el monólogo de los sujetos de esta edad equivale a lo que más tarde será el lenguaje interior. Sin duda, estos compañeros míticos heredan la actividad moralizadora de los padres, por la razón de que se trata precisamente de incorporársela lo más agradablemente posible en la realidad. El personaje "azó" (obs. 83), que llega hasta regañar, es especialmente interesante a este respecto y recuerda las observaciones publicadas por Wulf, Ferenczi y Freud a propósito de lo que ellos llaman el "totemismo infantil" o imaginación de animales justicieros.

La asimilación de lo real por medio de la ficción simbólica que testimonian los juegos precedentes se prolonga naturalmente en *combinaciones compensadoras* (tipo III B) cada vez que se quiere corregir lo real más que reproducirlo por placer. La compensación lúdica comienza antes de este tipo III, desde que —por ejemplo—un acto prohibido es ejecutado ficticiamente, pero se comprende que las combinaciones simbólicas precedentes vengan a reforzar el desarrollo.

Observación 84: J. a los 2; 4 (8), al no poderse divertir con el agua con que lo bañan, toma una taza vacía y se pone al lado de la cubeta prohibida y hace los gestos deseados diciendo: "Tiro el agua." A los 2; 6 (28), quiere llevar a Nonette (que equivale a L. nacida un poco antes). Su madre se lo niega y J. cruza los brazos y dice: "Nonette está aquí adentro, hay dos Nonettes." Después habla a la Nonette imaginaria, la mece, etc. El mismo día vuelve a iniciar el juego, pero con mucho mayor secreto: J. se calla cuando me aproximo y habla a Nonette en voz baja. A los 2; 7 (28) J. grita de rabia y como no se le entrega la niña declara entonces que ella es Nonette y continúa

llorando, pero siempre imitando los lloridos de su hermanita, lo cual la consuela.

A los 2; 8 (6) J. monta en cólera contra su padre, quiere golpearlo, etc., y como esto puede resultarle mal, de pronto grita bruscamente: "Era mucho más bonito cuando Carolina (una amiga de su padrino) estaba enojada con padrino." Cuenta entonces, lo cual es pura imaginación, que Carolina dio de golpes a su padrino y desplaza así todo el problema sobre esta escena que se pone a imitar en detalle. A continuación, su madre le vuelve a hablar de su cólera inicial, pero J. no quiere saber nada: "No, es Carolina." A los 2; 8 (7), estando bajo dieta, inventa toda una escena de comida.

A los 3; 11 (15), se le prohibe ir a la cocina a causa de las cubetas de agua caliente preparadas para un baño: "Entonces voy a una cocina de mentiras. Una vez vi a un niño que iba a una cocina y cuando Odette pasó con el agua caliente se hizo a un lado." La historia continúa girando sobre este tema, por compensación. Después, termina por una aceptación simbólica: "Y luego ya no fue a la cocina."

A los 4; 1 (16), todo un ciclo de combinaciones simbólicas se desencadena por el deseo de compensación. Cuando esperando encontrar una enana que había visto varias veces en un pueblito, J. sabe que ella ha muerto, entonces inmediatamente cuenta una historia de una enana chica que había encontrado a un enanito: "Después él murió pero ella lo cuidó tan bien que se curó y volvió a irse para su casa." Los días que siguen, la enana se mezcla en toda su vida. A los 4; 3 (0), la pala de nieve "es su enana" y lo acompaña en los paseos, etc. El ciclo de "Marécage" (obs. 83), que en sí mismo no ha tenido nada compensatorio, sirve frecuentemente como compensación cuando la ocasión se presenta:

A los 4; 7 (20), J., que ha estado celosa de su papá, inventa que "Marécage tiene un papá malo" lo que "le recuerda que cuando ella juega"... "su mamá ha escogido mal", etc. A los 4; 8 (1), antes de ir a acostarse, descubre que Marécage no se acuesta nunca al mediodía. Juega siempre." A los 4; 8 (3) habiendo intentado en vano "aprisionar una langosta", se consuela diciendo: "Marécage ha aprisionado una langosta. Tenía una que la seguía por todas partes, se paseaba con ella y entraba en la casa de ella", etc.

Vecino del anterior, es el juego que consiste en reaccionar por este medio contra el miedo o realizar en juego lo que no osaría hacerse en la realidad. La compensación se convierte aquí en *catarsis*:

Observación 85: A los 2; 9 (14), L. tiene miedo de un tractor que está en un campo vecino del jardín. Cuenta entonces a su muñeca que "Pupa me ha dicho que a ella le gustaría ir en una máquina

como ésta". A los 3; 0 (0), se produce la misma escena a propósito de aviones. A los 3; 4 (0), dice "Sabes, a Cristina (una muñeca), cuando era chiquita, le regalaron una pequeña motoniveladora y un tractorcito. . . , etc." A los 4; 2 (10) no se atreve a ir sola a una granja vecina en la que los niños han hecho un teatro, como lo hace J. Entonces, arregla sus muñecas en un amplio juego de teatro, a la vez para compensar y para "purgar" su miedo.

Además, se puede distinguir un tipo III C, que es de un cierto interés para la teoría del juego simbólico y que se caracteriza por combinaciones liquidadoras. En presencia de situaciones desagradables o penosas, el niño puede compensar como precedentemente, o bien, aceptar; pero en este último caso intenta revivirlas trasponiéndolas simbólicamente: así, al ser aislada del contexto desagradable, la situación es asimilada progresivamente por incorporación a otras conductas. He aquí algunos ejemplos que se extienden desde las formas más elementales del simbolismo hasta las del nivel precedente:

Observación 86: A los 2; 1 (7), J. ha tenido miedo sentada en una nueva silla a la mesa. Al mediodía ella coloca sus muñecas en posiciones incómodas y les dice: "Esto no hace nada, está bien, etc.", repitiendo lo que se le ha dicho a ella misma. A los 2; 3 (0), la misma escena se repite con un remedio que ella administra a un cordero.

A los 2; 7 (2) se cae y se hiere el labio. Después de la escena habitual, se consuela proyectando el conjunto a su "prima Andrée" encarnada en una muñeca: "¡Oh!, es la prima Andrée. Lavamos a la prima Andrée porque se ha roto el labio. Se ha hecho un agujero. Ha llorado", etc. Por la mañana, juega a caerse con un dizque primo Francisco y el "jugo de su labio" hace una mancha contra el muro.

A los 2; 7 (15), una amiga de su madre las acompaña de paseo. J., a quien no le gustan las terceras personas, no ahorra sus apreciaciones: "Es mala. . . no sabe hablar. . . no me gusta cuando se ríe", y sobre todo "no comprende lo que dice". Después, apenas termina la caminata, J. la acepta, la sitúa al lado de ella en su baño y luego en su cama, le habla de la caminata y la vuelve a reconstruir con ella (todo esto en pura imaginación).

A los 3; 11 (21), está impresionada por la vista de un pato muerto y desplumado que está puesto sobre la mesa de la cocina. Por la mañana la encuentro sola, extendida e inmóvil sobre el diván de mi oficina, con los brazos contra el cuerpo y las piernas plegadas: "¿Qué haces, J.? —. . .— ¿Estás enferma? —. . .— Te duele algo? —No, soy el pato muerto."

A los 4; 6, el ciclo de Marécage le ayuda a soportar una burla y el

temor que ha experimentado al creerse perdida. Las dos escenas son reproducidas detalladamente en el personaje de Marécage.

En la misma fecha hago chocar las manos de J. con un objeto y la hago llorar. Me excuso con ella invocando mi torpeza. Primero no me cree y sigue encolerizada como si yo lo hubiera hecho expresamente. Luego, bruscamente, me dice, casi calmada: 'Tú eres Jacqueline y yo soy papá. Ten (y me golpea los dedos). Dime: me has hecho daño (yo se lo digo). Perdón, mi hijita. No tuve la culpa. Sabes que soy muy torpe...", etc. En resumen, se limita a invertir los papeles repitiendo exactamente mis palabras.

Estas formas de juego consistentes en liquidar una situación desagradable reviviéndola ficticiamente muestran con una claridad particular la función del juego simbólico, cual es la de asimilar lo real al Yo, liberando a éste de las necesidades de la acomodación. En los casos ordinarios, no se trata sino de reforzar la conciencia de los poderes recientemente adquiridos o de ampliarlos en forma ficticia. En el caso del tipo III B, se trata de permitir al Yo tomar desquite de la realidad; es decir, compensarlo. En el caso del tipo III C, basta al juego, para llenar su propia función, con reproducir las escenas en las cuales el Yo ha sido amenazado, tal cual han sucedido, para permitirle asimilarlas y vencerlas después.

Desde el punto de vista de la estructura hay, pues, imitación exacta, pero con el fin de subordinar el modelo imitado y no de someterse a él.

En el ejemplo del pato muerto, la incomodidad de un espectáculo inquietante es liquidada en esta forma. De este caso particular es fácil pasar, por transición insensible, a un tipo IV D, que marca una de las formas extremas del simbolismo lúdico cuando se refleja en la dirección del pensamiento adaptado: es lo que se podría llamar *combinaciones simbólicas anticipadoras*. Las tres formas precedentes de combinaciones simbólicas consisten bien en reconstituciones puras (III C), o bien en reconstituciones mezcladas con combinaciones imaginarias (III A) o bien en reconstituciones contra transposiciones compensadoras (II B). Por el contrario, en las formas de juegos siguientes, se trata de aceptar una orden o un consejo (lo que es una especie de liquidación en el sentido de III C), pero anticipando simbólicamente las conse-

cuencias de la desobediencia o de la imprudencia que vendrían en el caso previsto. Hay, pues, nueva asimilación lúdica, pero con una anticipación que funciona a la manera de una representación adaptada:

Observación 87: J., a los 4; 6 (23), se pasea por la montaña por un camino escarpado: "Cuidado con esa piedra resbalosa. —¿Sabes? Marécage (ver obs. 83) ya pasó una vez sobre una piedra y no se fijó bien y entonces se resbaló y le dolió mucho". A los 4; 6 (26) en otro camino un poco peligroso, la prevengo mostrándole un torrente que está al fondo de la pendiente: "¿Sabes lo que ha hecho mi amiga la negrita? (Ver obs. 84.) Rodó por la montaña abajo hasta el lago. Rodó cuatro noches seguidas. Se maltrató terriblemente la rodilla y la pierna. Pero ni siquiera lloró. Se la llevaron después. Estaba en el lago, no sabía nadar y casi se ahogó. Primero, no la encontraban y luego sí. —¿Cómo sabes eso? —Me lo dijo en el barco (el barco en el que J. vio por primera vez una negra está en el origen de este ciclo).

A los 4; 7 (2), pasamos por un campo de ortigas y yo le digo que tenga cuidado. Entonces ella juega a una niña que se pica. Ese mismo día juega a segar con una varita delgada y puntiaguda. Entonces, me dice espontáneamente: "Papá, dime: ¿tú no te cortas?", y luego cuenta una historia análoga a las precedentes.

Observación 87 bis: En L., esta especie de juegos apareció más de un año antes, lo cual muestra que pertenecen ya a los tipos del nivel III (además, puede ser que no hayamos sabido anotarlos en J. antes de 4; 6). A los 3; 4 (16), L. se divierte en el jardín y yo le propongo un paseo. Ella rehusa enérgicamente. J., para animarla, le dice que ella se niega siempre primero y que luego goza con las cosas. L. responde inmediatamente: "Mi Cristinita (su muñeca) fue una vez a pasearse y luego encontró un animal grande que le dio mucho miedo. Yo hube de consolarla. Y además, hacía tanto sol (lo que equivale a que ésta es la verdadera razón que me impresionará y L. lo sabe) que volvió muy caliente y yo no la pude tocar."

A los 3; 5 (3), L. duda cuando va hacer un hueco en el jardín por la tarde porque los buhos ululan en los árboles: "Sabes que hay un buho en el jardín y Alí (su almohada) se fue con grandes botas con clavos; el buho tiene miedo y se va." Convenimos entonces en golpear el pavimento con los zapatos para dejar el camino libre.

Estos juegos, como los precedentes, apelan a una simple reproducción de lo real, pero son una anticipación exacta o simplemente exagerada de las consecuencias del acto reproducido. Sin embargo, es claro que esta anticipación sigue siendo lúdica, a pesar de su adecuación a la experiencia y el

trabajo casi deductivo que testimonia porque no se presenta precisamente bajo la forma de una anticipación sino como una reconstitución atribuida a un compañero imaginario. En esta forma, el símbolo del juego llena su función para el Yo: a J. poco le importa pensar que se puede resbalar sobre una piedra, porque el futuro es irreal y difícilmente representable, pero esto se convierte para ella en una realidad tangible y viva al saber que Marécage cayó por la pendiente y fue llevada por el torrente hasta el lago.

Estadio II. De los cuatro a los siete años, más o menos, los juegos simbólicos que acabamos de describir comienzan a desaparecer. Sin duda, no es porque disminuyan en número ni sobre todo en intensidad efectiva, sino porque, al aproximarse cada vez más a lo real, el símbolo llega a perder su carácter de deformación para convertirse en una simple representación imitativa de la realidad.

Así, tres nuevos caracteres diferencian los juegos simbólicos de este estadio de los 4 a los 7 años de los de el estadio anterior. El primero es el orden relativo de las construcciones lúdicas por oposición a la incoherencia de las combinaciones simbólicas del tipo III (por ejemplo en las obs. 82-83). Naturalmente, es difícil evaluar el progreso de la secuencia y del orden en el juego mismo, que es por excelencia una actividad libre y tanto más que este carácter sigue siendo en sí mismo relativo si se le compara con las sistematizaciones posteriores a los 7 u 8 años. Sin embargo, existen buenas razones para pensar que al suponer la existencia de un progreso como éste, no se cede a una impresión simplemente subjetiva. Sabemos de una manera general, por la experiencia de las investigaciones conducidas según el método de la libre conversación (método clínico), que es casi imposible interrogar a sujetos de tres años a causa de la falta de secuencia en las ideas en el curso del diálogo; por el contrario, a partir de los 4 años, es posible proseguir un interrogatorio, lo cual no significa naturalmente que éste pueda equipararse al que puede tener lugar después de los 7 u 8 años. Ahora bien, es claro que esta secuencia de las ideas en el curso del diálogo implica una conducta emparentable, a la vez, con el relato espontáneo que constituye un

juego y con los juegos de papeles de los cuales vamos a hablar dentro de un instante. Por otra parte, las investigaciones sobre la noción de orden muestran que si el niño de los 4 a los 6 años sabe ordenar mal un relato simplemente verbal o reconstruir voluntariamente una secuencia de acontecimientos, contrariamente, sabe ordenar intuitivamente una serie de perlas de color,[9] etc., contrariamente a lo que sucede a los 3 años. Naturalmente, en el juego simbólico, que es imitado y vivido —a diferencia del orden intelectual u operatorio—, se asiste a un progreso de la secuencia a partir de los 4 o 5 años. Esto es lo que se puede anotar en los relatos a partir de la observación 87, que constituye el punto de transición con los juegos del presente estadio. He aquí un ejemplo de juego de combinación simbólica ordenada entre todos los que se podrían invocar:

Observación 88: A los 4; 7 (3), J. lleva una piedra que representa el frasco de leche de Honoria (joven valense que nos trae la leche por la mañana): "Soy la hermana de Honoria y vengo porque Honoria está enferma. Tiene tosferina. Tose y escupe un poco. Sería muy malo si a la niña (o sea a ella misma) se le contagia (todo esto está dicho con un acento valense y arrastrando las r; además, es enteramente imaginario). Señora, ¿quiere leche? —Gracias. —¡Ah!, llegué muy tarde. Ya viene Honoria. (J. cambia de papel y tose.) Yo no me le acerco a la niña para no pegarle la tosferina (gesto de vaciar la leche). No creo que yo le contagie la tosferina a esta leche. (J. se convierte ahora en ella misma que está tomando la leche.) Necesitamos mucha, tú sabes; Marécage (obs. 83) me ha dicho que ella traería de Arolla (donde está ese día la madre de J.) a Julia, Claudia, Agustina y Filomena. Necesitamos mucha leche para todos estos niños" (todos imaginarios), etc.

Puede anotarse el progreso de estas escenas ordenadas con respecto a las del "azó", etc. (obs. 83 y precedentes).

Un segundo progreso esencial de los juegos de los 4 a los 7 años es la preocupación creciente por la veracidad de la imitación exacta de lo real. La observación 88 es un buen ejemplo del punto de vista del papel representado por el jugador. Pero, ante todo, es necesario mostrar el cuidado cre-

[9] Investigaciones sobre el desarrollo del espacio en el niño, que publicaremos ulteriormente.

ciente de exactitud en las construcciones materiales que acompañan al juego: casas, corrales, mesas y cocinas, dibujos y modelos, etc.; con respecto a esto, se establecen en este nivel dos tipos de conexiones interesantes: por una parte, estas construcciones coordinan cada vez más el ejercicio lúdico sensorio-motor y el intelectual con el símbolo mismo: por ejemplo, una casa de muñecas construida con planchas, cartón, de techo de paja, de ventanas pintadas, etc., que el niño construirá durante varios días, es a la vez ejercicio sensorio-motor y combinación simbólica. Pero, por este mismo hecho, la asimilación simbólica es cada vez menos deformante y se aproxima por tanto cada vez más a la simple reproducción imitativa. En otras palabras, el símbolo lúdico evoluciona en el sentido de una simple copia de lo real y sólo el tema general de las escenas sigue siendo simbólico mientras que los detalles de éstas y de las construcciones tienden a la acomodación precisa y aun a la adaptación propiamente inteligente.

Observación 89: J., a partir de los 5; 6, pasa la mayor parte de su tiempo organizando escenas de familia, educación, matrimonio, etc., con sus muñecas y construyendo casas, jardines, y a menudo muebles. A los 6; 5 (12) edifica por medio de bloques y palos una gran casa, una cuadra y una carnicería rodeadas de un jardín y con acceso a caminos y avenidas. Sus muñecas circulan y dialogan sin detenerse, pero la atención está puesta principalmente sobre la exactitud y el parecido de las construcciones materiales.

A continuación, construye un pueblo completo "Ventichon". Toda la vida de J. se relaciona con este lugar y sus habitantes. Lo esencial es la reproducción de lo real, pero se observan también compensaciones ("En Ventichon se acostumbra tomar un vaso de agua completo y no apenas la mitad); también, transposiciones protectoras: los habitantes tienen un vestido especial (velo sobre la cara que los protege de las indiscreciones adultas) y pronuncian algunas palabras de santo y seña: "Ye tenn" para entrar en las casas (en caso de mala pronunciación lo echan a uno), "to-to-to" para pasar por algunas escaleras, etc.

A los 6; 7 (4), J. construye un foso para los osos en Ventichon, pero con gran cuidado por la exactitud: el fondo está cubierto por piedras planas y las paredes tapizadas de planchas. La abertura está disimulada por medio de palos entrecruzados. L., que la acompaña y la imita (4; 2), sigue en el dominio de un simbolismo más imaginativo: sus carreras impiden a los perros venir a asustar los osos, etc.

A los 6; 7 (5), J. hace una cuadra con duelas superpuestas y techo de madera, puertas, etc., al lado de un estanque. Las vacas son pie-

dras de color y las cabras piedras más chicas. El conjunto constituye un total muy coherente. A los 6; 7 (17), imita detalladamente los trabajos de campo: siega, recolección, etc., con la ayuda de sus muñecas y distribuyendo el trabajo como ve hacerlo en Valais. Imagina todo un sistema de palos delgados que representan las guadañas, los bastones curvos para los recogedores, etc.

A los 7; 0 (7), construye un cementerio para su pueblo, con paja, muros de piedra y cipreses hechos de ramilletes de abeto, conjunto que constituye una reproducción muy satisfactoria. Los días siguientes es una escena médica: una operación, etc.

En cuanto a las escenas habladas que acompañan estas diversas construcciones, se trata de cuadros calcados de la vida real (a la manera de la obs. 88), pero con transposiciones imaginarias (por ejemplo, la tosferina de la obs. 88) y sobre todo transposiciones que continúan de un día para el siguiente. J. y luego L. han llegado hasta representar papeles permanentes de madres de familia con numerosos niños, abuelos, primos, visitas, etc., en las cuales los maridos importan poco. "La señora Odar" y "la señora Anonze", etc., son centros de proliferación de nuevos ciclos, análogos a los de los estadios precedentes, pero mucho más cercanos a lo real, verosímiles y acompañados de una organización material y especialmente de construcciones cada vez más avanzadas.

Un tercer carácter de los juegos de los 4 a los 7 años es el comienzo del *simbolismo colectivo* propiamente dicho, es decir, con diferenciación y adecuación de los papeles. Se comprende que, a partir de los estadios precedentes, el niño a menudo gusta de jugar entre dos o entre varios, pero si los jugadores se prestan así las ideas y se imitan a veces detalladamente, no hay, sin embargo, transformaciones que anotar en la estructura misma de los símbolos: el juego no es más socializado que lo era al comienzo del lenguaje entre los niños, en los casos de "monólogos colectivos". Pero, por el contrario, después de los 4 años ocurre cada vez más que los papeles se diferencian y se hacen complementarios:

Observación 90: A los 2; 7 (2), J. juega con un niño mayor (5 años) que juega a "el señor Durand" y organiza una comida para dos. A veces, J. lo copia servilmente y ríe mucho en caso de éxito, pero a veces ella inventa un papel independiente ("lavo la escalera") y la prosigue sin preocuparse por el otro, a pesar de haberle propuesto ser "marido y mujer". El socio, impaciente, le pregunta después de un momento si ha terminado de lavar la escalera y J. le responde que "lava a la prima Andrée", lo cual el joven marido no comprende, dado que esto corresponde al ciclo que se había iniciado en la observación 81.

A los 3; 3 (27), J., que pasa horas enteras con tres muchachos de 3; 6, 4; 6 y 6 años, ejecuta dócilmente los papeles que se le atribuyen (se le ha hecho hacer de locomotora empujándola por las espaldas), pero esquemáticamente y sin copiarlos realmente.

A los 3; 11 (26), J. parece intentar organizar con L. un juego de intercambio: "¿Señora, qué es lo que quiere? Extiende tu manita (L., que tiene 1; 7, no comprende nada y se molesta): ¿Quiere harina? Vendo harina a la prima Sazuolet, etc." L. se va y J. dice: "Es la señora, que se fue para el granero." Hay, pues, en realidad papeles complementarios y J. incorpora a ellos a L., como si se tratara de una muñeca. A los 4; 3, J. juega aún este papel pasivo con un muchacho que es apenas un poco mayor que ella.

Por el contrario, cuando se trata de representar el mismo papel con imitación mutua, la colaboración es posible más pronto. A los 3; 9 (2), J. le dice a L.: "Dos hermanas que leen un libro, ¿quieres?", y ambas (L. tiene 1; 4) se sientan mirando cada una su libro. A los 4; 2 (13), llegan al mismo acuerdo para hacer andar aviones, etc. (L. tiene 1; 7), pero los papeles idénticos no conducen a ningún desarrollo.

Sólo a los 4; 5 (13), se puede decir que J. organiza papeles sin utilizar a L. como si se tratara de una muñeca. J. decide ser "José" y que L. sea "Teresa" (dos amigos valenses) y L. parece aceptar su papel (imita a Teresa sin encarnarla); J. se adapta entonces a algunas iniciativas de su hermana menor. Un momento después J. ha invertido los papeles y el juego se desarrolla aún satisfactoriamente (escenas de comer, de carreras, etc.). A los 4; 7 (12), hace todo lo posible para montar una escena de paseo en auto. L., quien tiene 2; 2 (18), está construyendo una cama y hace "brr" para manifestar su participación en el movimiento del auto, pero sin abandonar su juego. A continuación, se establece una mezcla inexplicable de los dos juegos para L., mientras que J. organiza los papeles con perseverancia. J. acaba por triunfar, haciendo de L. la mujer de una muñeca ("Tú, eres la mujer de este marido. —Sí.") y de ella misma otra señora. J. dice: "Son dos señoras que van en auto." L. contesta: "¿Usted va en auto, señora?" J. dice: "Sí, y yo lanzo a su marido y a su niño por la ventana" (tira la muñeca) pero L. va a buscar la muñeca y entonces olvida el juego.

A los 4; 7 (23), J. juega con una niña mayor (de 10 años) y se adapta perfectamente a todos sus juegos de comidita, familia, etc. Muestra así que ella hubiera podido ser capaz de desarrollar los papeles complementarios de los juegos precedentes si su socia hubiera tenido la edad necesaria. En cuanto a L., educada por los ejemplos de J., hacia los 3; 8 y 3; 9 adquiere esta capacidad.

Es claro que esta organización del simbolismo colectivo supone el progreso en la dirección del orden y la coherencia

que hemos anotado como característica primaria de este segundo estadio. Pero también se podría decir que la secuencia de las ideas deriva de los progresos de la socialización: una vez más, son estos dos aspectos de un mismo desarrollo, y es interesante anotar este círculo de adquisiciones sociales y mentales en el dominio del simbolismo lúdico como se lo puede también anotar en el de la representación adaptada. En ambos casos, hay paso del egocentrismo inicial a la reciprocidad, gracias a una doble coordinación en las relaciones interindividuales y en las representaciones correlativas. Pero, en lo que concierne al simbolismo lúdico, es de anotar que todo progreso de la socialización desemboca no en un reforzamiento del simbolismo sino en su transformación más o menos rápida en la dirección de la imitación objetiva de lo real. En este segundo estadio en que la socialización es aún bien frágil (hay juegos colectivos que se relacionan con el simbolismo individual como el lenguaje socializado se relaciona con el egocéntrico) hay una convergencia inicial (obs. 89) con una clara tendencia a la objetivación de los símbolos en el sentido de la imitación exacta de lo real, pero en el período tercero cuyo estudio vamos a abordar, el paso decisivo de los 7 a los 8 años desemboca en una modificación muy neta del simbolismo lúdico y al mismo tiempo en la socialización general cuyos efectos sobre el pensamiento hemos anotado a menudo.

Estadio III. Este último período que es necesario situar entre los 11 y los 12 años se caracteriza por la disminución del simbolismo en provecho de los juegos de reglas o de las construcciones simbólicas cada vez menos deformantes y cada vez más cercanas al trabajo continuo y adaptado.

Se recordará, primero que todo, cómo una investigación anterior sobre el juego de canicas (*Jugement moral*, cap. I) nos mostró al niño de 7 años que abandona el juego egocéntrico de los niños en provecho de una aplicación efectiva de las reglas y del espíritu de cooperación entre jugadores. Naturalmente, sucede lo mismo que en los juegos simbólicos colectivos, en los cuales se observa de los 7 a los 10 y 11 años una coordinación cada vez más estrecha de los papeles y una ampliación de la socialización con respecto al nivel precedente.

Es lo que vamos a anotar en el caso de J., L. y T. en los juegos familiares, de muñecas o en las escenas de teatro de las que hablaremos luego (obs. 91).

Pero, en correlación directa con esta adaptación social progresiva, es necesario anotar el desarrollo de las construcciones, trabajos manuales, dibujos, cada vez más adaptados a lo real y que marcan el destino final del simbolismo lúdico. Es T. principalmente (obs. 92) la que va a darnos el ejemplo de este destino final del juego simbólico que parece poner término a la infancia, en tanto que el juego de reglas ignorado por los pequeños dura hasta la edad adulta.

Observación 91: En lo que concierne al simbolismo colectivo, limitémonos a anotar la forma como J. y L., después de sus 8 años, proseguían su colaboración que se hizo sistemática (y ya no episódica como en el nivel anterior) en los juegos de familia y llegaron a organizar continuamente para ellas mismas y para T. (y después con T.) especies de "comedias" o representaciones teatrales. Al comienzo, todo era improvisado y la comedia no consistía sino en un juego simbólico colectivo con espectadores. A continuación, se planteaba con anterioridad el tema y se discutía en líneas generales (a veces aun con preparación detallada del comienzo), pero una vez representada la parte preparada, quedaba siempre un margen muy amplio para desarrollos improvisados. En particular, el final no era previsto nunca en una forma muy determinada.

Estas conductas nos muestran un primer ejemplo del tránsito de los juegos simbólicos a estas especies de creaciones espontáneas o trabajos libres que caracterizan la segunda infancia y que la pedagogía activa ha utilizado tan ampliamente.

Observación 92: Después de los juegos simbólicos con J. y L., en los cuales cada uno tenía su pueblo y luego su país (llamados "Dos balas" y "Tres balas", etc.), T. se inventó un país propio llamado "Seis-veinte-balas" el cual apareció como combinación de los ciclos del estadio segundo (obs. 82, 83 y 89). Pero, a partir de los 7 años, T. después de haber esbozado los diversos aspectos de "Seis-veinte-balas", se puso a construir mapas de este país. Su nombre se convirtió en Siwimbal (del francés *Six-Vingt-Balles*, pronunciado *Sisvénbal*) y se llenó de ciudades como Bergai, Mir, Blanker, Sogar, etc. Numerosas aventuras ocurrieron ahí (viajes, historias de animales) y T. situó en Bergai un cierto número de colegiales como él, con los cuales imaginaba relaciones.

Después de los 8 años, los personajes imaginarios fueron eliminados, pero T. redobló el cuidado e ingeniosidad que ponía en el dibujo de sus mapas y en la extensión de Siwimbal. Construyó modelos carto-

gráficos con la misma precisión que los mapas de los países reales por los cuales comenzaba a interesarse. A los 8; 2 y 8; 3, repartía su tiempo, durante una enfermedad, entre la confección de planisferios muy completos y el dibujo de regiones detalladas de Siwimbal. Además se divertía distribuyendo a sus hermanas y amigos regiones particulares del país, con climas variados (un balneario de clima africano para uno, un pedazo de tierras árticas para otros, etc.) y en detallar la descripción por medio de la transposición de regiones del globo que él estudiaba en realidad con pasión.

A continuación (hacia los 9 años) los mapas reales tomaron la primacía (con ocasionales retornos a la imaginería). Pero solamente subsistió un término de transición curioso, representado por dibujos muy exactos desde el punto de vista de la geografía física, pero con cambios en las fronteras: por ejemplo, Suiza engloba una parte del norte de Italia, así como un corredor que bordea el Ródano y alcanza el Mediterráneo. Alemania fue reducida a su más simple expresión, etc.

En fin, hacia los 10 años, los mapas se convirtieron en totalmente objetivos, pero el juego simbólico reapareció aún bajo otro plan, y T., que comenzó a apasionarse por la historia, se divertía reconstruyendo costumbres, mobiliario, casas, etc., de las épocas más diversas; dibujaba y construía él mismo con la mayor habilidad todo el material y vestía con vestidos romanos o medievales, renacimiento, Luis XIV, siglo XVIII, imperio, etc., osos o pequeños monos que alojaba en apartamientos adecuados. Con una paciencia enorme buscaba en sus manuales escolares y en toda la literatura que tenía a su alcance, con un compañero de clases, los detalles, para poder pasear a sus personajes de siglo en siglo. Así pues, aquí el simbolismo está reducido a su más mínima expresión: puro pretexto lúdico de un trabajo entre dos que da una nota divertida a una labor a la vez intelectual y artística. Habría que haber visto a un mono de peluche con tricornio, casaca y pechera bordada, situado en un mobiliario del siglo XVIII de cartón, para comprender el placer que pueden obtener dos escolares de 11 y 12 años al dedicar sus horas libres a una evocación espiritual del pasado.

Al comparar esta última forma de juego simbólico con los estadios iniciales, se puede apreciar toda la distancia recorrida. Al comienzo, la construcción simbólica (el objeto dado y los gestos imitativos a los cuales es asimilado) no representa sino situaciones y objetos sin relación directa con ella, y éstos en sí mismos son asimilados a un sistema de combinaciones subjetivas: por ejemplo, un cesto es asimilado a un auto y el mismo es evocado para imaginar un viaje ficticio, etc. Al final, la construcción simbólica (por ejemplo, las casas, muebles y vestidos del siglo XVIII) no constituyen sino una reproducción

imitativa directa de la realidad correspondiente y ésta no es evocada sino para servir de objeto al esfuerzo de comprensión inteligente: así, pues, el símbolo ha llegado a ser imagen y ésta no sirve ya a la asimilación del Yo, sino más bien a la adaptación a la realidad, pues el pequeño mono (puesto en reemplazo de un personaje humano) apenas conserva el contacto entre esta adaptación objetiva y la asimilación lúdica de lo real a la fantasía subjetiva.

5. Los juegos de reglas y la evolución de los juegos infantiles

Mientras el juego de ejercicio simple comienza desde los primeros meses de existencia y el juego simbólico a partir de los primeros meses del segundo año, el juego de reglas no se constituye sino durante el segundo estadio (es decir de los 4 a los 7 años) y sobre todo durante el tercer período (de los 7 a los 11 años). Pero, por el contrario, si en el adulto no quedan sino algunos residuos de los juegos de ejercicio simple (por ejemplo, divertirse con su aparato de radio) y de los juegos simbólicos (por ejemplo, contar una historia), el juego de reglas subsiste y se desarrolla durante toda la vida (deportes, cartas, ajedrez, etc.). La razón de esta doble situación —aparición tardía y supervivencia más allá de la infancia— es muy simple: el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado. En efecto: así como el símbolo reemplaza al ejercicio simple apenas surge el pensamiento, la regla reemplaza al símbolo y enmarca al ejercicio, apenas ciertas relaciones sociales se constituyen; por lo tanto, el problema es el de determinar cuáles son éstas.

Primero que todo, anotemos que el individuo solo no se da a sí mismo reglas, sino por analogía con las que ha recibido. En efecto, jamás hemos comprobado reglas espontáneas en un niño aislado. J. a los 3 años,[10] cuando tiene canicas constituye con ellas símbolos (huevos en un nido) o juega a tirarlas, etc. (ejercicio simple) adquiriendo costumbres, es decir llegando a regularidades espontáneas (tirarlas al mismo sitio, a una misma distancia). Pero en la regla, además de la regula-

10 *Le jugement moral chez l'enfant* p. 27.

ridad hay una idea de obligación que supone la existencia de dos individuos por lo menos.[11] Lo que más se parece a las reglas observables en el niño como individuo son esos juegos sensorio-motores ritualizados de los cuales hemos visto ejemplos (obs. 63 y 68), pero que no se podrían confundir con el juego de reglas puesto que no hay en ellos obligaciones ni defensas. Cuando J. dice: "Estoy jugando a que los helechos no me toquen" (obs. 68), ciertamente que podría cruzar el terreno imponiéndose una regla: "no tocar los helechos". Así, sucede a menudo que los niños (y aun los adultos) sigan un sendero prohibiéndose poner el pie encima de las líneas que separan las duelas. Pero una de dos; o se trata de un simple juego de ejercicio con ritualización, o el sujeto se impone una regla porque conoce otras reglas y ha interiorizado así una conducta social (sin hablar de las conductas mágicas que pueden injertarse en este ejemplo, como en todos los rituales).

En cuanto a las reglas propiamente dichas, es necesario distinguir dos tipos: las reglas trasmitidas y las reglas espontáneas, dicho de otra manera, aquellos juegos de reglas que se convierten en "institucionales", en el sentido de las realidades sociales, pues se imponen por presión de las generaciones anteriores, y los juegos de reglas que son de naturaleza contractual y momentánea. Los juegos de reglas institucionales, tales como el de canicas (que en Suiza dejan de ser practicados desde el final de la infancia y se conservan por puro convenio social infantil) suponen la acción de los mayores sobre los menores: imitación de los mayores a causa de su prestigio, etc. A éstos los hemos estudiado ya y no volveremos a hacerlo. Los juegos de reglas espontáneas son más interesantes desde el punto de vista que nos hemos fijado aquí. Proceden de la socialización, bien sea de los juegos de ejercicio simple o de los juegos simbólicos —a veces— y de una socialización que, si bien puede implicar relaciones de menores a mayores, a menudo se limita a las relaciones entre iguales y contemporáneos.

Observación 93: Después de los hechos descritos en la observación 70, el juego del banco se generaliza en la clase, por imitación.

[1] La "Regelbewusstsein" de K. Bühler no es, pues, necesariamente una conciencia de la regla en sentido definido.

Los jugadores saltan de dos en dos sobre un banco, cada uno en una extremidad y corren sobre el banco al encuentro del otro, hasta que el choque hace caer a uno de los dos y deja el paso libre al vencedor. Ahora bien, en tanto que los chicos (que originaron el juego) juegan más o menos sin reglas, los grandes de 7 a 8 años observan muy rápidamente ciertas normas de reciprocidad: partir al mismo tiempo de los dos lados y a veces a una distancia igual del banco; además, las niñas juegan entre ellas y los muchachos entre ellos, pero esto puede proceder de una selección espontánea sin haber sido regulado. Además, tres niños de 5 años se divierten saltando una, dos o tres gradas de la escalera de la escuela y han llegado a constituir un comienzo de juego de reglas. Se trata de saltar lo más lejos posible: ahora bien, el que cae pierde y el juego no es válido sino partiendo de la misma grada. Así se ve que estas reglas no tienen nada de complejo, pero que marcan un comienzo que puede ser susceptible de proyección.

Observación 94: Una transición interesante del juego simbólico al juego de reglas nos ha sido mostrada por algunos niños pastores valenses que se divierten tallando ramas de avellano en Y para representar a las vacas: los vértices de la Y son los cuernos y la parte inferior el cuerpo (sin patas). Además, la corteza es levantada por debajo, para representar el vientre y moteada por encima para representar las manchas del dorso. Hasta aquí no hay sino simbolismo puro, del tipo del segundo estadio (construcción imitativa). Pero las vacas talladas en esta forma, se dedican a combates y entonces aparece la regla: las vacas deben tocarse cuerno a cuerno y los jugadores las empujan por la base de la Y, en tal forma que la que cae sobre el dorso pierde; se trata entonces de respetar éstas condiciones, empujar sin sacudidas, etc., y la vaca que pierde es propiedad del ganador.

Sin duda, en esta forma los jugadores a policías y ladrones, al negro, etc., juegos primitivamente simbólicos (y que lo siguen siendo en los niños más pequeños), han llegado a despojarse de su contenido representativo para convertirse en juegos de persecución sujeta a reglas.

En resumen, los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensorio-motoras (carreras, lanzamiento de canicas o bolas, etc.) o intelectuales (cartas, damas, etc.) con competencia de los individuos (sin lo cual la regla sería inútil) y regulados por un código trasmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados. Los juegos de reglas pueden ser nacidos de las costumbres adultas caídas en desuso (de origen mágico-religioso, etc.) o bien de juegos de ejercicio sensorio-motor que se vuelven colectivos (obs. 93), o en fin, de juegos simbólicos que se han vuelto igualmente colectivos,

pero que se despojan totalmente o en parte de su contenido imaginativo, es decir de su simbolismo mismo (obs. 94).

Estas indicaciones bastan para permitirnos concluir este largo capítulo en el cual intentamos determinar a grandes rasgos la evolución del juego infantil. Del ejercicio simple al símbolo y a la regla se ve que hay tres sistemas cuya aparición es sucesiva, pero cuyas interferencias y relaciones diversas con los juegos de construcción o de creación exigen ser esclarecidas en un resumen final.

Si los juegos de ejercicio son los primeros en aparecer, son también los menos estables, puesto que son variables: surgen al margen de cada nueva adquisición y desaparecen después de su saturación. Ahora bien, como, con el desarrollo, las adquisiciones verdaderamente nuevas son cada vez menos numerosas, los juegos de ejercicio simple, después de un apogeo durante los primeros años, disminuyen absoluta y relativamente de importancia con el progreso de la edad; algunos de entre ellos son más o menos durables, puesto que siguen ligados a situaciones que se renuevan más tarde: tales son los juegos de combate que surgen en todas las situaciones sociales que implican la competencia y que se encuentran a diferentes edades,[12] o los juegos de saltos, trepar, etc., que reaparecen en cada ocasión propicia. Pero, en general, hay extinción gradual de los juegos de simple ejercicio y esto en virtud de las tres transformaciones siguientes:

En primer lugar, el niño pasa insensiblemente del ejercicio simple a las combinaciones sin objetivo y luego con finalidad. Ahora bien, apenas un conjunto de movimiento y manipulaciones se coordina en función de una finalidad —aunque sea lúdica— tal como reunir bloques según sus tamaños crecientes o decrecientes, etc. (obs. 71), el sujeto llega a asignarse rápidamente tareas precisas y el juego de ejercicio se convierte en de construcción. Ahora bien, entre la construcción lúdica y el trabajo propiamente dicho se encuentran las transiciones más insensibles,[13] y así esta reintegración del juego en la actividad adaptada constituye una primera causa de extinción gradual de los juegos de ejercicio.

[12] P. Bovet, *L'instinct combatif*, Delachaux & Niestlé, 1937.
[13] Ver Claparède, *Psychologie de l'enfant*, 8ª ed., pp. 498-509.

En segundo lugar, el ejercicio simple puede transformarse en simbolismo o agregarse al juego simbólico, cuando el esquema sensorio-motor se transforma en esquema simbólico (obs. 64-65), o cuando las construcciones nacidas de las combinaciones lúdicas en lugar de revertir simplemente en la acción adaptada y en el trabajo, enjendran imitaciones simbólicas (torres, casas, etc.; ver obs. 71 y 89).

En tercer lugar, cuando el ejercicio se vuelve colectivo, se puede regular y convertirse así en juego de reglas (obs. 70 y 93), lo cual constituye un último motivo de desaparición de los juegos de ejercicio simple a medida que progresa la edad, sin contar con la extinción espontánea por saturación.

En cuanto al juego simbólico, si su apogeo se sitúa entre los 2 y los 4 años, también declina a continuación por razones que es importante buscar. puesto que permiten comprender los móviles inversos de su anterior desarrollo. En efecto, se puede decir de manera general que, a medida que el niño se adapta a las realidades físicas y sociales, se dedica cada vez menos a las deformaciones y a las transposiciones simbólicas, porque en lugar de asimilar el mundo a su Yo, progresivamente somete éste a la realidad. Por lo tanto, hay tres razones esenciales para el debilitamiento del simbolismo lúdico con la edad.

La primera se refiere al contenido del simbolismo, pues en los casos en que este contenido testimonia necesidades de expansión del Yo, de compensación, de liquidación, o aun apenas de continuación de la vida real (muñecas, etc.), el niño encuentra cada vez mayor interés en la existencia verdadera —si ésta es normal— y, por lo tanto, la asimilación simbólica y ficticia se vuelve cada vez menos útil. Al crecer, extiende su círculo social y sobre todo se vuelve el igual (o el superior) de un número relativamente creciente de personajes reales: la vida le ofrece los medios para compensar, liquidar, etc., en numerosos casos en los que el juego era hasta entonces indispensable para ello.

La segunda razón es la de que el simbolismo de varios puede engendrar la regla, y, por lo tanto, hace posible la transformación de los juegos de ficción en juegos de reglas (ver obs. 94).

Finalmente, la tercera razón es más importante que las

otras dos y explica la disminución gradual del juego en general y no solamente del juego simbólico: en la medida en que el niño intenta someter la realidad más que asimilarla, el símbolo deformativo se transforma en imagen imitativa y la imitación misma se incorpora a la adaptación inteligente o afectiva. Hemos anotado que el niño se vuelve primero más exigente hacia el simbolismo: de los 4 a los 7 años quiere reproducir exactamente y sus símbolos se hacen cada vez más imitativos (obs. 89). Por esto mismo, el juego simbólico se integra al ejercicio sensorio-motor o intelectual y se transforma en parte en juegos de construcción. Por otra parte, de la construcción al trabajo se encuentran toda clase de intermediarios, en particular gracias a las mismas relaciones entre el símbolo imaginativo y la imitación adaptada (obs. 91 y 92) y de ahí proviene la declinación, entre los 11 y 12 años, del juego simbólico y de todo el juego en general.

Solamente los juegos de regla escapan a esta ley de involución y se desarrollan (relativa y aun absolutamente) con la edad. Son los únicos que subsisten en el adulto. Ahora bien, como tales juegos se han socializado y disciplinado gracias precisamente a la regla, se puede preguntar si no son las mismas causas las que explican simultáneamente la declinación del juego infantil en sus formas específicas de ejercicio y de símbolo ficticio y el desarrollo de los juegos de reglas que son esencialmente sociales. Si realmente el ejercicio es debido al placer que se deriva de los nuevos poderes adquiridos por actividad propia, si realmente el simbolismo lúdico es ante todo asimilación de lo real al Yo y reforzamiento de los mismos placeres por sumisión ficticia del universo físico y social íntegro, entonces ese doble proceso de extinción de los juegos iniciales en provecho de la construcción adaptada y de evolución de los juegos de reglas, únicos residuos del inmenso florecimiento del juego infantil, se tornaría fácilmente explicable. Es lo que precisamente intentaremos mostrar de ahora en adelante.

VI. LA EXPLICACIÓN DEL JUEGO

Después de haber tratado de clasificar y de describir los juegos, vamos a intentar encontrarles una interpretación situándolos en el conjunto del pensamiento del niño. Esta labor no es fácil: el sinnúmero de las teorías explicativas del juego desarrolladas hasta ahora, demuestran cuánto resiste este fenómeno a la comprensión causal. Pero la razón de esta resistencia es tal vez la tendencia a hacer del juego una función aislada (como también de la imaginación misma) lo que falsifica el problema, ya que se lanza a la búsqueda de soluciones particulares mientras que el juego es, sin duda, sencillamente uno de los aspectos de una actividad (como la imaginación con relación al pensamiento): en el niño su predominio se explicaría, entonces, no por causas específicas especiales del dominio lúdico, sino por el hecho de que las tendencias características de cualquier conducta y de cualquier pensamiento son menos equilibradas entre ellas al principio del desarrollo mental que en el adulto, cosa naturalmente obvia.

1. Los criterios del juego

Desde el examen de los principales criterios habitualmente utilizados para disociar el juego de las actividades no lúdicas, resalta con evidencia que el juego no constituye una conducta aparte o un tipo particular de actividad entre otras: se define únicamente por una cierta orientación de la conducta o por un "polo" general, propio a toda actividad, y cada acto particular se caracteriza por su situación más o menos vecina de este polo y por el modo de equilibrio entre las tendencias polarizadas.

Por ejemplo, el juego, según una célebre fórmula, encuentra su fin en sí mismo, mientras que el trabajo y las demás conductas no lúdicas entrañan una meta que no está comprendida en la acción como tal. Como suele decirse, el juego sería "desinteresado" o como lo expresa G. M. Baldwin "autotélico"; notamos a primera vista la imprecisión de este primer

criterio. Por un lado, como lo dijo hace tiempo P. Souriau (*Estética del movimiento*), todo juego en cierto sentido es altamente "interesado", puesto que el jugador con seguridad se preocupa del resultado de su actividad. En el caso de los juegos de ejercicio, ese resultado es hasta idéntico, en su materialidad objetiva, al del acto "serio" correspondiente. Si se quiere oponer "auto-telismo" a "hetero-telismo" no puede establecerse más que una diferencia relativa a la forma del equilibrio dado entre la conducta particular y el conjunto de las otras. En los actos "heterotélicos" la orientación de la conducta es centrífuga, en la medida en que haya subordinación de los esquemas a la realidad, mientras que los actos "autotélicos" atestiguan una orientación centrípeta en la medida en que el sujeto, utilizando los mismos esquemas, encuentra placer en ejercer sus poderes y en sentirse causa. Pero por otra parte casi todos los actos del primer año parecen autotélicos, sin ser por eso siempre lúdicos. Se deduce que el verdadero sentido de este primer criterio debe buscarse en la oposición entre la asimilación de las cosas a la actividad propia y el acomodo de ésta a aquélla: cuando asimilación y acomodo están indiferenciados, como en las conductas del principio del primer año, parece que hay autotelismo sin que haya juego propiamente dicho, pero en la medida en que la asimilación triunfa sobre el acomodo, el juego se disocia de las actividades no lúdicas correspondientes. La distinción, teóricamente demasiado dicotomizada del autotelismo y del heterotelismo, se resuelve así en diferencia de grado, con todas las transiciones continuas que esto implica entre las conductas en las cuales las tendencias polarizadas según la asimilación y la acomodación permanecen en equilibrio y las conductas en las cuales las tendencias del primer tipo triunfan en grados diversos sobre las del segundo; desde la asimilación sensorio-motora característica del ejercicio lúdico hasta la asimilación simbólica misma.

Un segundo criterio con frecuencia invocado es el de la espontaneidad del juego, contrapuesto a las obligaciones del trabajo y de la adaptación real. Pero ¿las investigaciones intelectuales primitivas del niño y, además, las de la ciencia pura misma, no son también igualmente "espontáneas"? Si se

quiere precisar y, por consecuencia, distinguir los "juegos superiores", que son la ciencia y el arte, de los juegos no "superiores" como los juegos a secas, no nos queda otra vez sino distinguir dos polos: un polo de actividad verdaderamente espontánea ya que no es controlada y un polo de actividad controlada por la sociedad o por la realidad. Pero así presentado, este criterio revierte en el anterior: el juego es una asimilación de lo real al yo por oposición al pensamiento "serio" que equilibra el proceso asimilador con un acomodo a los demás y a las cosas.

Un tercer criterio utilizado a menudo es el del placer: el juego es una actividad "para el placer" mientras que la actividad seria tiene por meta un resultado útil, independientemente de su carácter agradable. Son, si se quiere, el auto y el heterotelismo traducidos en términos afectivos. Pero el equívoco es más grande, ya que muchos "trabajos" propiamente dichos tienen por fin subjetivo la satisfacción o el placer, sin ser por eso juegos. ¿Diremos entonces, con Claparède, que el juego es una realización inmediata de los deseos o de las necesidades y el trabajo una realización mediata? Mas no basta el grado de complejidad: el acto de agarrar por agarrar puede constituir un aprendizaje no lúdico, aunque la satisfacción esté próxima, mientras que un juego puede comportar todo género de intermediarios complicados. El matiz exacto es sin duda aquel que, en términos parecidos, Freud ha expresado por la oposición del "Lustprinzip" y del "Realitätsprinzip": por un lado la satisfacción inmediata, en tanto cuanto no toma en cuenta las leyes de lo real; del otro lado, la adaptación a lo real implicando un elemento de satisfacción, pero subordinado a una especie de renunciamiento, o de respeto, de los datos objetivos. Sin embargo, una dificultad subsiste: ciertos juegos (que hemos denominado juegos simbólicos de liquidación) consisten en reproducir simbólicamente acontecimientos manifiestamente penosos (ver obs. 86), con el único propósito de digerirlos o asimilarlos. Nos encontramos aquí en presencia de situaciones análogas a aquellas que el mismo Freud describió en otro plano como anteriores al principio del placer: "Jenseits des Lustprinzips". Tales casos nos muestran, y esto es valioso por convergencia con las observaciones

que preceden, que la asimilación simple, bajo la forma de la repetición de un acontecimiento vivido, aun penoso, constituye el factor primario del juego y, en general, prima sobre la búsqueda del gozo como tal. Así formulados, la dificultad desaparece de todos modos, ya que está claro que si el juego a veces tiende a la repetición de posibles estados de conciencia, no es para conservarlos como dolorosos que son, sino para hacerlos soportables y aun casi agradables asimilándolos a la actividad de conjunto del yo. En resumen, puede reducirse el juego a una búsqueda de placer, pero con la condición de concebir esta búsqueda como subordinada en sí misma a la asimilación de lo real al yo: el placer lúdico sería así la expresión afectiva de esta asimilación.

Un cuarto criterio a veces formulado (en especial por los autores americanos) es la carencia relativa de organización en el juego: el juego carecería de estructura organizada, por oposición al pensamiento serio que es siempre reglamentado. Aquí también se puede comparar este criterio con una observación de Freud, según la cual el pensamiento simbólico (en el sentido del simbolismo inconsciente freudiano, del cual veremos precisamente el parentesco con el juego) no está "dirigido", por oposición con el pensamiento lógico, que obedece a una dirección sistemática. Pero semejante criterio, que por su parte sugiere la existencia de todas las transiciones entre los términos extremos, se reduce, una vez más, al de la asimilación: ¿por qué un ensueño o un juego simbólico no son "dirigidos" sino porque lo real se encuentra asimilado a los caprichos del yo en vez de ser pensado conforme a reglas?

Un quinto criterio para nosotros interesante, es la liberación de los conflictos: el juego ignora los conflictos o si los encuentra, es para liberar el yo mediante una solución de compensación o de liquidación, mientras la actividad seria se debate en conflictos ineludibles. Es innegable que, a grandes rasgos, este criterio es exacto. El conflicto entre la obediencia y la libertad individual es por excelencia la cruz de la infancia. En la vida real este conflicto no ofrece como soluciones sino la sumisión, la rebelión o una cooperación que también incluye cierta cantidad de sacrificios. En el juego, al contrario, los conflictos más precisos son transpuestos en forma

tal que el yo toma su revancha, bien sea suprimiendo el problema, o haciendo que la solución se vuelva aceptable. Pero por esto mismo se nota, semejante criterio se limita a subrayar un aspecto, especialmente importante, pero sin embargo parcial, de la asimilación lúdica en general: porque el yo somete al universo entero, en las conductas del juego, es por lo que logra liberarse de los conflictos, y no al revés, al menos que se llame conflicto a cualquier imitación del yo por la realidad.

Anotemos por fin el interesante criterio propuesto por Mrs. Curti: [2] la sobremotivación, v. gr., barrer un piso no es un juego, pero barrer describiendo una figura reviste un carácter lúdico (cf. comer las espinacas recortando pequeños cuadros o tomando "una cucharada por mamá", una "por papá", etcétera). El juego principiaría así con la intervención de motivos no contenidos en la acción inicial y todo juego podría caracterizarse por el papel que desempeñan motivos posteriormente agregados. Pero el problema se convierte entonces en el de determinar lo que son estos motivos lúdicos superpuestos, ya que no se podría afirmar que cualquier conducta con motivos polivalentes y sucesivos sea por esta razón lúdica; en el caso presente, los motivos sobrepuestos son relativos al placer de la combinación gratuita como pueden serlo al de la imaginación simbólica, etc. Pero entonces, nuevamente ¿no se trata de que lo que torna lúdica una acción se reduce sencillamente a un procedimiento empleado por el yo para ligar de una u otra manera a su actividad a una realidad que permanecía independiente y que aun a veces, le obligaba a un fatigoso acomodo? La sobremotivación parienta del "interés extrínseco" ¿no será pues, una vez más, la expresión de una terminación de la asimilación?

En resumen, llegamos a comprobar que todos los criterios propuestos para definir al juego con relación a la actividad no lúdica desembocan, no a disociar francamente al primero de la segunda, sino simplemente a subrayar la existencia de una orientación cuyo carácter más o menos acentuado corresponde a la tonalidad más o menos lúdica de la acción. Es lo mismo decir que el juego se reconoce por una modificación, de grado

[2] M-W. Curti, *Child Psychology*, Longmans-Green, 1930.

variable, de las relaciones de equilibrio entre lo real y el yo. Se puede, pues, afirmar que si la actividad y el pensamiento adaptados constituyen un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, el juego empieza desde el momento en que la primera supera a la segunda. De la asimilación puramente funcional que caracteriza al juego de ejercicio a las diversas formas de asimilación de lo real al pensamiento que se manifiestan en el juego simbólico, el criterio parece bien general y por el hecho mismo de que la asimilación interviene en cualquier pensamiento y que la asimilación lúdica tiene por único signo distintivo el hecho de que se subordina a la acomodación en vez de equilibrarse con ella, el juego debe concebirse como ligado al pensamiento adaptado por los intermediarios más continuos y como solidario del pensamiento entero, del cual constituye solamente un polo más o menos diferenciado. Es lo que nos demostraría ahora el examen de las teorías explicativas del juego, de las cuales discutiremos las tres principales.

2. La teoría del pre-ejercicio

Es imposible exagerar la importancia de las nociones profundas opuestas por K. Groos, desde 1896, a las ideas comunes sobre el juego. Pese a los pronósticos proféticos de los grandes educadores, la pedagogía tradicional ha considerado siempre el juego como una especie de basura mental o al menos como una seudo-actividad carente de significación funcional y aun nociva para los niños, a quienes distrae de sus deberes. Por su lado, el sentido común psicológico dominado por esta especie de adultocentrismo, que ha sido el gran obstáculo para las investigaciones genéticas, no veía en el juego sino un descanso o la manifestación de un sobrante de energía, sin preguntarse por qué los niños juegan de cierta manera y no de otra. El gran mérito de Groos es el haber comprendido que un fenómeno tan general, común a los animales superiores y al hombre, no podría explicarse fuera de las leyes de la maduración psico-fisiológica; en otras palabras, K. Groos vio en el juego un fenómeno de desarrollo del pensamiento, de la actividad, y fue el primero en hacerse la pregunta del por qué de las diversas formas de juego. Casi más esteta que psicológico,

Groos se interesó en el juego a título de pariente del arte, y fue ante todo el mecanismo de la ficción el que intentó explicar. Su doctrina se presenta así bajo dos aspectos bien distintos: una teoría general del juego como preejercicio y una teoría especial de la ficción simbólica. Es verdad que la originalidad de la doctrina consiste precisamente en querer interpretar el "como si" por el preejercicio. Pero por esto conviene tanto más disociar las dos partes de la tesis, ya que si podemos sin dificultad recordar lo esencial de la primera, en lo que se refiere al juego de ejercicio, no sabríamos satisfacernos con la segunda en cuanto toca al juego simbólico.

El juego es "preejercicio", dice Groos, y no únicamente ejercicio, ya que contribuye al desarrollo de funciones cuyo estado de madurez no es alcanzado sino al final de la infancia: funciones generales, tales como la inteligencia, etc., a las cuales corresponden los juegos de experimentación, y funciones especiales e instintos particulares. El resorte de las actividades es, en efecto, para Groos, de orden instintivo.

Pero el instinto entra en juego cuando le toca y pide, hasta entonces, ser preparado. Tal es la ocupación específica de la infancia, y tal es el juego: ejercicio preparatorio necesario para la maduración y que interviene antes que ésta esté terminada. "Los animales tienen una infancia para poder jugar", decía ya Groos estudiando *Les jeux des animaux*.

En cuanto a los concomitantes psíquicos de este preejercicio, el primero es el placer, el cual acompaña la activación de cualquier tendencia instintiva; en segundo lugar, la alegría inherente a cualquier acción lograda: la famosa "alegría de ser causa". De allí va a derivar la conciencia del "como si"; la alegría de ser causa implica primero la conciencia de una meta. Lejos de ser una actividad sin meta, el juego se concibe como actividad en persecución de fines particulares. Pero la meta más sencilla permanece inmanente al preejercicio: el perro joven que agarra a otro por la nuca no hizo sino activar su instinto de lucha; la alegría del éxito basta para animarlo sin que sea todavía necesario prestarle una conciencia del como si. Pero, desde el día en que sepa morder y en que, en sus batallas ficticias, imponga a su instinto cierta limitación, entonces, según Groos, habrá conciencia de la ficción: de ese

preejercicio nacerá el símbolo (*ibid.*, pp. 304-5). En una palabra, si cualquier juego objetivamente hablando es una seudo-actividad, el sentimiento de la ficción constituye la conciencia de esta seudo-actividad de la que, tarde o temprano, se desprende.

El sentimiento del "como si" del que se ve el origen que le asigna K. Groos, se prolonga en "imaginación", es decir en "facultad de considerar reales simples representaciones" (*ibid.*, p. 313). En el sueño y el delirio, la imaginación nos engaña puesto que se trata entonces "de una ilusión que el yo no ha penetrado; en el juego y en el arte, en cambio, se trata de una ilusión voluntaria consciente". La idea de la ilusión voluntaria debida a Konrad Lange es, pues, tomada por Groos a su vez para designar lo que él llama una especie de "desdoblamiento de la conciencia": la imaginación representa la meta lúdica como verdadera, mientras que el placer de ser causa nos recuerda que somos nosotros mismos quienes creamos la ilusión. Es en lo que el juego se acompaña de un sentimiento de libertad y anuncia al arte, floración de esta creación espontánea. Pero sin recalcar sobre las reservas que impone la comparación del juego y del arte y sobre las cuales insistió ya H. Delacroix (*La psychologie de l'art*), quisiéramos mostrar brevemente que, pese a los ingeniosos esfuerzos de K. Groos, no se podría considerar la imaginación simbólica simplemente como la traducción interior de los comportamientos del preejercicio, ni por consiguiente reducir a una unidad simple el sentimiento de la ficción y el ejercicio preparatorio. La imaginación simbólica viene, es cierto, a coronar, hacia el principio del segundo año, los juegos iniciales de ejercicio sensorio-motor (ver obs. 65), pero a la manera en que la representación conceptual prolonga los esquemas de la inteligencia sensorio-motora, y esto en nada implica que la primera sea la simple toma de conciencia de los segundos: al contrario, apenas constituido, el símbolo lúdico orienta al juego en nuevas direcciones que se alejan cada vez más del simple ejercicio.

Examinemos primero la noción del preejercicio y preguntémonos si es indispensable, con relación a la de ejercicio a secas. Anotemos en primer lugar que es de orden descriptivo

más que explicativo: Wundt ya ha criticado vigorosamente a Groos el finalismo que en él a veces toma el lugar de explicación causal. Cierto es que Groos se refiere a los instintos y que, si ellos existen, es natural que presenten una activación anterior a su madurez y este ejercicio inicial puede entonces ser llamado "preejercicio" con referencia a las activaciones terminales. Pero sin querer discutir aquí el papel de la educación de los "instintos" de los animales (ver los trabajos de Kuo sobre el instinto) no creemos en absoluto resuelto el problema de la existencia de los instintos del hombre; fuera de los dos únicos casos seguros en que la tendencia instintiva corresponde a órganos diferenciados, y, por consiguiente, a técnicas innatas, que consisten en montajes reflejos específicos (instinto sexual y nutrición). En cuanto a los juegos de los niños, y aun poniendo aparte la cuestión mucho más compleja de los juegos simbólicos y de los juegos de reglas, ¿puede considerarse a todos los juegos de ejercicio como "preejercicio" de instintos particulares o de funciones generales? Sería muy exagerado afirmarlo y no vemos muy bien lo que la noción de "preejercicio" agrega a la de "ejercicio" a secas. En efecto, cualquier adquisición nueva, o en curso, es la que es ejercida por el juego y este ejercicio, desarrollando el mecanismo de que se trata, contribuye a su consolidación; sería un finalismo inexplicable ver en el ejercicio lúdico una preparación de los estados ulteriores en los cuales el mecanismo ejercido será integrado. Por ejemplo: cuando hacia el año de edad el niño descubre la caída de los cuerpos, se divierte arrojando todo al suelo: ejerce así su nuevo poder, y éste será integrado un día en su conocimiento de las leyes del mundo exterior, pero no hay seguramente allí un preejercicio de esta inteligencia física ulterior.

El mismo razonamiento conduce a ver los juegos análogos como ejercicio de la inteligencia actual, si se quiere, pero no como preejercicio de la inteligencia futura, salvo si se toma el término de preejercicio en un sentido puramente temporal y no teleológico.

En una palabra, desprendida de su finalismo, la noción de preejercicio se reduce a la asimilación funcional: [3] lo mismo

[3] En este sentido Carr ha considerado al juego como un *stimulus* de crecimiento.

que cualquier órgano asimila (y se desarrolla), funcionando, igualmente cualquier conducta o mecanismo mental se afirma por la repetición activa. La "reacción circular" de Baldwin no significa otra cosa y toda la actividad inicial del niño obedece a este mismo principio. Pero si la asimilación sensorio-motora, es decir, la repetición activa de las conductas y la incorporación de los objetos exteriores a esta actividad, constituye así uno de los polos necesarios del desarrollo psíquico, hay, en el curso de cualquier adaptación, un segundo polo, definido por el acomodo de los esquemas a los caracteres específicos de estos mismos objetos. El juego principia cuando este acomodo pasa a segundo plano, puesto que la asimilación se la subordina más o menos completamente: el esfuerzo acomodador es reemplazado por la acción en sí misma, el "placer de ser causa" que ha descrito muy bien K. Groos. Pero, repitámoslo, esta asimilación victoriosa, o lúdica, no podría desempeñar sino un papel de ejercicio y no de preejercicio.

La aparición de la ficción y del juego simbólico plantea, por el contrario, un problema mucho más complejo. Ciertamente concedemos a Groos la existencia de un parentesco entre el juego simbólico y el juego de ejercicio, ya que veremos en el simbolismo un producto de ese mismo proceso de asimilación que ya explica al ejercicio como tal. En las dos tesis hay, pues, correspondencia entre el símbolo y el ejercicio, pero para Groos la ficción simbólica no es sino la traducción interna del hecho objetivo que es el preejercicio, mientras que para nosotros el juego simbólico es una asimilación sensorio-motora, sin que cualquier juego simbólico sea necesariamente en su contenido mismo un juego de ejercicio.

El asunto central es, pues, el siguiente: ¿el hecho del ejercicio como tal (concediéndole aún, por un instante, el rango de preejercicio) conducirá *ipso facto* a la ficción simbólica? Mas la negativa nos parece imponerse en virtud de dos clases de consideraciones: en primer lugar el niño, durante todo su primer año, así como todas las especies animales que conocen el juego (salvo la excepción de los esquemas simbólicos citada en el caso del chimpancé) parecen ignorar la ficción representativa (el "como si") aun siendo capaces de juegos de ejercicio. Por un abuso manifiestamente antropomórfico Groos

concede al perro joven, cuando mordisquea a otros sin verdaderamente morderlos, la conciencia del "como si", mientras que el mecanismo de las tendencias contrarias (la simpatía y el placer que inhiben la combatividad), bastan para explicar esta "auto-limitación" sin que tenga que intervenir ninguna representación. En segundo lugar, es imposible aportar la prueba de que todos los juegos simbólicos de los niños tienden a prepararlos a una actividad especial o aun general: el símbolo, apenas constituido, sobrepasa ampliamente al ejercicio y si nos limitamos a decir que ejercita al pensamiento entero, hay que preguntar en seguida por qué es necesario que haya entonces símbolo y ficción y no simple ejercicio del pensamiento conceptual como tal; en efecto, ¿por qué juega el niño al mercader, al chofer, al médico? Si alguien se inclinara a ver en estos juegos un preejercicio, por analogía con los juegos del cabrito que salta o del gatito que persigue una pelota, preguntaríamos entonces: ¿por qué L. (obs. 80) juega a "ser una iglesia" imitando la rigidez del campanario y el sonido de las campanas y por qué Y. (obs. 86) se acuesta inmóvil representando "el pato muerto" que vio desplumado sobre una mesa? Lejos de constituir ejercicios preparatorios o aun actividades, la mayoría de los juegos que hemos citado tienden a reproducir aquello que ha sorprendido, a evocar lo que ha gustado o a participar más de cerca en el medio ambiente, en una palabra a construir una amplia red de dispositivos que permitan al yo asimilar la realidad entera, es decir, incorporársela para revivirla, dominarla o compensarla. Aun el juego mismo con la muñeca, que podía prestarse a una interpretación privilegiada, se presenta mucho menos como un preejercicio del instinto materno que como un sistema simbólico indefinidamente matizado que procura al niño todos los medios de asimilación que le son necesarios para volver a pensar la realidad vivida.

En su comentario, de K. Groos, Claparède (*Psychologie de l'enfant*) que ha sentido, evidentemente, esta dificultad esencial, atenúa las fórmulas demasiado precisas del psicólogo alemán: "diciendo que el niño ejerce actividades que le serán útiles para más tarde, se comprende que se trata de un ejercicio de las actividades mentales, de las funciones psíquicas como observar, manipular, asociarse a compañeros, etc.". Esto es

claro, pero ¿entonces por qué recurrir al simbolismo? Para pensar en un campanario de iglesia o en un pato muerto, para revivir una escena de familia acaecida a propósito de una sopa difícil de tomar, ¿no bastaría recurrir al lenguaje interior, es decir al pensamiento verbal y conceptual? ¿Por qué imitar el campanario, acostarse inmóvil para imitar al pato, y hacer comer una sopa ficticia a su muñeca culpando o aprobando a este vástago recalcitrante? La respuesta es evidente: el niño no posee todavía un pensamiento interior suficientemente preciso y móvil, su pensamiento lógico-verbal es demasiado corto y demasiado impreciso, mientras que el símbolo concreta y anima todas las cosas. Pero entonces, ya no es el preejercicio el que explica el símbolo, es la estructura misma del pensamiento del niño.

Hay más: mientras que el pensamiento verbal y conceptual es el pensamiento de todos y es, por consiguiente, inapto para expresar lo vivido individualmente, el simbolismo lúdico está al contrario construido por el sujeto para su propio uso y este egocentrismo del significante conviene entonces exactamente al carácter de las significaciones.

Lejos de servir al preejercicio, el símbolo expresa, pues, esencialmente, la realidad infantil actual. El verdadero preejercicio, en el campo de la iniciación a la vida adulta, debe buscarse no en el juego de imaginación sino en las preguntas, las reflexiones espontáneas, los dibujos de observación, en una palabra en toda la actividad "seria" en vía de constitución y que da lugar a ejercicios comparables a los ejercicios sensorio-motores.

¿Diremos pues, de acuerdo con ciertos aspectos de la doctrina de Groos, que los juegos simbólicos ejercitan al menos la imaginación como tal? Sin contribuir al ejercicio de todo el pensamiento, puesto que está al contrario orientado en sentido inverso del pensamiento conceptual y lógico; ¿el simbolismo prepararía entonces las aptitudes imaginativas mismas? Sin duda ninguna, pero a condición de introducir ciertas distinciones: la imaginación no es una facultad, pese a Groos; es uno de los dos polos de cualquier pensamiento: el de la combinación libre y de la asimilación recíproca de los esquemas. En este sentido, la asimilación simbólica es fuente de

imaginación creadora, es decir de actividad constructiva espontánea, por oposición a la acomodación a lo real y a la verificación, tanto lógica (coherencia regulada) como experimental. Es en este sentido que Baldwin ya veía en el juego el principio de la deducción, es decir, de la libre construcción del pensamiento. Pero hay todavía que insistir sobre el hecho de que el juego simbólico no concluirá en su forma final de imaginación creadora sino a condición de reintegrarse, por decirlo así, en el pensamiento entero: nacido de la asimilación, que es uno de los aspectos de la inteligencia inicial, el simbolismo dirige primero esta asimilación en un sentido egocéntrico, después con el doble progreso de una interiorización del símbolo, en la dirección de la construcción representativa y de un ensanchamiento del pensamiento en la dirección conceptual, la asimilación simbólica se reintegra en el pensamiento bajo forma de imaginación creadora.

En resumen, después de haber descubierto el carácter de ejercicio de los juegos elementales K. Groos se equivocó en la explicación de la ficción simbólica porque quiso estudiar este aspecto ficticio del juego por el contenido mismo de las tendencias ejercidas: no pudiendo pelearse verdaderamente o cuidar verdaderos bebés, el niño se contentaría con combates "como si" o con personajes imaginarios. Observemos en este caso cómo Groos emparenta, desde este punto de vista, con Freud, que también ha dejado escapar la causalidad de los símbolos inconscientes que, sin embargo, fueron por él mismo descubiertos y, por esa misma razón, quiso explicarlos mediante su propio contenido. Para Freud, hay simbolismo porque el contenido de los símbolos es reprimido, mientras que para Groos hay ficción simbólica porque el contenido de los símbolos lúdicos es aún inaccesible al sujeto. Mas en los dos casos, no es el contenido el que explica la formación del símbolo, sino la estructura misma del pensamiento del sujeto: ya sea que se trate de sueños, de imágenes de ensoñaciones o del juego de los niños, hay símbolo porque el pensamiento, en sus estados de baja tensión psicológica o en sus estados elementales, procede por asimilación egocéntrica y no por conceptos lógicos.

3. La teoría de la recapitulación

Si desde cierto punto de vista la interpretación que Groos nos da de la ficción en el juego recuerda la de Freud sobre el simbolismo onírico, ambos explicando al símbolo por el carácter prohibido de su contenido, la famosa teoría de Stanley Hall recuerda al contrario la de C. C. Jung, por la apelación de ambos autores a la herencia. Este curioso paralelismo nos obliga a unas palabras sobre la tesis de la recapitulación, tan fuera de moda como parezca hoy esta concepción de la función lúdica. Pero así como la hipótesis jungniana de la herencia de los "arquetipos" inconscientes le empujó a amplias búsquedas sobre la generalidad de los símbolos elementales de la humanidad, lo mismo las ideas un poco extrañas de Stanley Hall han conducido a sus discípulos y sus contradictores a valiosas estadísticas sobre la dispersión y la evolución de los juegos infantiles. Sucede así con frecuencia que una teoría falsa presta a la ciencia valiosos servicios debido a las verificaciones a que obliga.

Son conocidos los tres aspectos esenciales de la tesis de Stanley Hall: los juegos se suceden según etapas de edades relativamente constantes y definidas por el contenido de las actividades lúdicas; estos contenidos corresponden a actividades ancestrales cuyo orden de sucesión ha sido el mismo en el curso de la historia humana; el juego de los niños tiene por función liberar a la especie de estos residuos apremiando a un tiempo el desarrollo de etapas superiores.

No nos detendremos en preguntarnos si verdaderamente el juego "purga" al individuo de sus tendencias enojosas o inútiles. ¿Los soldaditos de plomo purgarían al niño de su combatividad belicosa o lo "preejercitarían" para ser un buen militar? Otros autores sostienen que este juego compensa, o libera el yo, etc. Tememos que este tipo de interrogantes no tengan sentido o, aun más, que todas las soluciones puedan ser exactas según los casos: si el juego simbólico es una forma de pensamiento que asimila lo real al yo, entonces puede cumplir todas las funciones particulares posibles, lo mismo que el pensamiento interior del adulto puede servir también para purgar,

liquidar, compensar, así como para preparar, desarrollar, o lo que se quiera.

La cuestión interesante planteada por Stanley Hall es, sin embargo, la de las etapas de edades regulares relativas al contenido mismo de los juegos. Mas sobre este punto, los hechos han anulado a la teoría en la forma más decisiva. No porque no exista ninguna sucesión regular en la evolución de los juegos con la edad, puesto que hemos reconocido la existencia de etapas en los capítulos IV y V. Pero es necesario distinguir el contenido del juego de su estructura. El contenido son los intereses lúdicos particulares ligados a tal o cual objeto (muñecas, animales, construcciones, máquinas, etc.). La estructura es la forma de organización mental: ejercicios, símbolos, reglas y sus variedades. Pero, según la doctrina de Stanley Hall, el contenido mismo sería heredado y daría lugar a leyes de sucesiones análogas a las leyes embriológicas. Desgraciadamente nada subsiste sobre este punto de las estadísticas de la escuela de Hall. Todo el mundo admite hoy en día, especialmente después de los trabajos de Lehmann y Witty (*The Psychology of Play Activities*) que el contenido de los juegos varía según el medio físico y social del niño. El automóvil, por ejemplo, ha trastornado las etapas y hoy en día los chicos más jóvenes, cuando tienen esta experiencia, juegan a imitar los cambios de velocidad y los dramas del arranque, los cuales no corresponden a ninguna herencia biogenética. La señorita Whitley revisó en 1929 [4] la famosa investigación de Burk, sobre las colecciones (1900) dentro de los mismos medios americanos y en las mismas edades: la diferencia es sensible. En una palabra, en lo que se refiere al contenido, todo parece indicar que el juego es asunto de participación con el medio ambiente y no resurrección hereditaria.

En cuanto a la estructura, no sería imposible encontrar en el desarrollo de los juegos infantiles una sucesión análoga a las de las conductas filogenéticas, pero no fue precisamente en este aspecto de la cuestión en el que la escuela de Hall pensó. El juego de ejercicio aparece mucho antes del juego simbólico, lo mismo que en el animal la inteligencia sensorio-

[4] *Journ. Educ. Psychology*, t. 20, p. 249 (1929).

motora precede con mucho a la representación, pues ésta es sin duda exclusividad (y a un grado muy rudimentario) de los simios superiores. En cuanto a los juegos con reglas, siguen al juego simbólico, como el lenguaje articulado (necesario paa la trasmisión de códigos y, por consiguiente, para su construcción) sucede al nivel de la representación ilustrada con imágenes (*representation imagée*).

Pero entonces surgen los problemas de interpretación y es cuando se presentan nuevas dificultades para la doctrina de Stanley Hall. En la medida en que se puede admitir cierto paralelismo entre conductas infantiles y conductas que se presentan en el desarrollo filogenético o en los comportamientos "primitivos", o hay herencia, que se limita a las funciones más generales o bien, la semejanza interesa el detalle y, entonces ya no puede hablarse de herencia sino solamente de convergencias debidas al hecho de que las mismas causas producen los mismos resultados. Por ejemplo, si la capacidad de construir símbolos es, sin duda, el producto de mecanismos hereditarios, no se podría deducir de esto que ciertos símbolos hayan sido trasmitidos desde los "primitivos" hasta nuestra época. Cuando se comprueba que ningún lenguaje jamás ha sido hereditario (mientras que al contrario la capacidad de adquirir un lenguaje articulado lo es sin duda) urge encontrar a las convergencias posibles entre el primitivo y el niño una explicación más sencilla que la de los caracteres adquiridos. Pero no es necesario buscar muy lejos, puesto que los llamados "primitivos", y aun los verdaderos primitivos paleolíticos o terciarios, han sido también niños antes de ser adultos. Permanezcamos, pues, sobre el terreno de la psicología del niño para explicar el simbolismo y tendremos más probabilidades de alcanzar fenómenos generales que si apelamos a una herencia de los contenidos y aun de las estructuras como tales.

Ciertamente, no por eso, algunos juegos de reglas pueden tener un origen lejano. Así, se ha tratado de derivar los juegos de canicas, de prácticas mágicas y adivinatorias. Pero se trata entonces de trasmisión social y no de herencia. Por otra parte, nada explica en las fuentes adultas de las instituciones que se han transformado en infantiles y lúdicas la función actual de estos juegos, ni más ni menos que el origen de una

palabra no explica en lingüística su posición ulterior en el sistema sincrónico del idioma en un momento dado.

4. La teoría de la "dinámica infantil" de F. J. J. Buytendijk

Además de las explicaciones clásicas de K. Groos y de St. Hall, existen numerosas interpretaciones del juego, que nos parece inútil discutir en detalle ya que más bien se trata de explicaciones causales que de descripciones funcionales. Pero en este terreno todos los autores tienen razón, ya que, como sin cesar lo hemos visto, el juego puede servir para todos los fines. Es así como Carr ve en el juego una "catarsis" que no solamente elimina las tendencias nocivas sino que las torna aceptables canalizándolas o sublimándolas. La función de compensación ha sido subrayada por el mismo autor y recientemente por Reaney (1916) y Robinson (1920-23). El juego, según K. Lange, tiende ante todo a completar el yo ("Ergänzungstheorie", 1901). Es, dicen hoy en día W. S. Taylor y Mrs. Curti (1930), "libre satisfacción". Delacroix, en su *Psicología del arte,* sostiene un punto de vista análogo y opone al juego de ejercicio primitivo, anterior a la distinción del juego y del trabajo, un juego de libre creación en que "la personalidad del niño se realiza a su conveniencia" (p. 7). Claparède propone una fórmula ecléctica y flexible, la de la "derivación por ficción": el juego tiene por función permitir al individuo realizar su yo; desplegar su personalidad, seguir momentáneamente la línea de su mayor interés en el caso en que no puede hacerlo por medio de las actividades "serias" (*Psychologie de l'enfant,* 8ª ed., p. 451).

En una palabra, estos autores convergen en la afirmación, repetida bajo todas las formas, de que el juego es esencialmente asimilación de la realidad al "yo". "En el juego —dice Claparède—, el yo aspira a su florecimiesto y lo real no se toma en consideración más que para procurar el pretexto. En la actividad no lúdica, lo real es considerado por sí mismo" (*Arch. Psychologie,* t. XXIV, p. 363). Pero el problema causal sigue siendo comprender la razón de esta estructura del juego y, sobre todo, de la ficción simbólica.

Uno de los pocos autores que ha tratado de resolver el problema estructural mismo es F. J. J. Buytendijk en un libro reciente (*Wesen un Sinn des Spiels*) en el que tiende a reducir el juego no a su única función sino a los caracteres generales de la "dinámica infantil". Al finalismo de la fórmula de Groos: los animales superiores tienen una infancia para poder jugar, Buytendijk responde que un niño juega porque es niño, es decir, porque los caracteres propios de su "dinámica" le impiden hacer otra cosa sino jugar. A la hipótesis del preejercicio se pueden, en efecto, hacer las objeciones de que los animales ignorando el juego (pájaros, etc.) tienen instintos tan perfectos como los demás, de que el ejercicio desempeña en el desarrollo un papel muy inferior al de la maduración interna y, en fin, de que los verdaderos preejercicios no son juegos sino *formas de aprender* "serias" (este último punto concuerda enteramente con lo que decíamos más arriba). ¿En qué consiste, pues, la dinámica infantil? Buytendijk le asigna cuatro caracteres principales susceptibles de explicar el juego: la incoherencia sensorio-motora o mental, la impulsividad, una actitud "pática" (*pathique*) por oposición a "gnóstica" (es decir una necesidad de comprensión simpática más que de conocimiento objetivo) y una cierta "timidez frente a las cosas" que aleja al sujeto de su utilización, con provecho de una actitud ambivalente de atracción y retiro. Mas, de esta dinámica que gobierna las relaciones del niño con su medio ambiente, nace directamente el juego a título de interacción privilegiada entre el sujeto o jugador, y ese socio activo que es el objeto exterior considerado como juguete. Desde este punto de vista, el juego es esencialmente ambivalente: es liberación en virtud de la incoherencia de la impulsividad y de uno de los dos aspectos de la timidez frente a lo real, pero es al mismo tiempo, comunión con el ambiente, en virtud de la actitud pática y del otro aspecto de la actitud "tímica". En cuanto a su organización, el juego es esencialmente rítmico, desde las manifestaciones de la motricidad primitiva hasta ese dualismo de la tensión-relajación que Buytendijk considera como la estructura esencial del juego al mismo tiempo que como la manifestación de su ambivalencia. En fin, y sobre todo, hay el papel de la imagen que Buytendijk toma

en un sentido muy amplio, porque, para él, el animal como el hombre sólo juegan con imágenes y la imagen es la expresión misma del carácter "pático" que el sujeto proyecta sobre la realidad, es esencialmente ficción, combinación espontánea y símbolo.

Nos parece difícil, en lo que se refiere a la "dinámica infantil", no adherirnos a lo esencial de estas tesis. Sobre todo que, en un lenguaje muy diferente e insistiendo ante todo sobre el aspecto motor y afectivo de la mentalidad infantil, Buytendijk parece converger más de lo que parece, con el análisis que hemos intentado del pensamiento del niño. La incoherencia y la impulsividad se sobreentienden. En cuanto a la "actitud pática" que crea una comunión intuitiva con el medio ambiente físico y social, es fuente de "imágenes que animan a lo real tanto de imitación como de sugestibilidad, esta (actitud "pática") nos parece converger bastante exactamente (pese a las palabras) con lo que hemos llamado el egocentrismo del niño, es decir, la confusión del punto de vista propio con el de los demás. En particular, la conexión supuesta entre la actitud pática y la "imagen" se nos antoja muy característica del pensamiento intuitivo preoperatorio, propio precisamente de la mentalidad egocéntrica, que es refractaria a cualquier disciplina objetiva (o "gnóstica").

Pero, admitiendo esto en lo que se refiere a la mentalidad infantil en general, el paso de esta "dinámica" al juego mismo, no nos parece haber sido aclarado por Buytendijk en el detalle de los mecanismos lúdicos. El gran mérito de su tesis es afirmar que el juego deriva necesariamente de la estructura mental del niño y que no puede tener explicación sino en ella. Que por otra parte, cada uno de los rasgos de esta "dinámica" se encuentre en el juego, siempre lo aceptamos. Pero la gran dificultad está en saber dónde detenerse: explicando demasiado Buytendijk arriesga no dar cuenta de la génesis del juego como tal, como caso particular de la dinámica infantil. En efecto, ésta rebasa aquél, y si se comprende bien que aquél proviene de ésta, se quisiera entender en qué condiciones y por qué no es siempre el caso. Es lo que muy exactamente ha expresado Claparède en el estudio crítico que ha consagrado a Buytendijk: toda manifestación de la diná-

mica infantil no constituye un juego. En el plano del pensamiento, en particular, lo que hemos llamado el animismo infantil o la magia del niño, el artificialismo, etc. (ver, *infra*, los capítulos IX y X) representan productos típicos de esta mentalidad egocéntrica o "pática": sin embargo, no son juegos. El pensamiento intuitivo entero, que manifiesta el chiquitín, resulta también, en su incoherencia lógica y en su carácter imaginativo, de la misma estructura mental, sin ser tampoco un juego. ¿Cómo se disocia el juego de esta estructura de conjunto, a título de función particular? ¿Por qué la "imagen" que rebasa ampliamente al juego, en el niño toma en ciertos casos el aspecto de un símbolo ficticio y lúdico? El nudo del problema nos parece permanecer aún en la sombra y, tal vez, porque Buytendijk no vio lo suficiente que una mentalidad "pática" en oposición a "gnóstica" es necesariamente egocéntrica al mismo tiempo que comulga con el ambiente y que el egocentrismo supone una asimilación de lo real al yo pudiendo desprenderse en grados diversos de la adaptación misma, para orientarse hacia la ficción y la imagen propiamente simbólica.

5. Intento de interpretación del juego por la estructura del pensamiento del niño

Un bebé se chupa el pulgar a veces desde el segundo mes; agarra los objetos hacia los cuatro o cinco meses, después los sacude, los balancea, los frota y finalmente aprende a lanzarlos y a cogerlos al vuelo. Semejantes conductas suponen dos polos: un polo de acomodación, ya que es necesario ajustar los movimientos y las percepciones a los objetos mismos, también un polo de asimilación de las cosas a la actividad propia, ya que el niño no se interesa en la cosa como tal, sino en tanto cuanto puede servir de alimento a una conducta anterior o en vía de adquisición. Esta asimilación de lo real a los esquemas sensorio-motores se presenta bajo dos aspectos complementarios: por un lado, es repetición activa y consolidación (de donde la "reacción circular" descrita por Baldwin), y en este sentido es esencialmente asimilación funcional o reproductora, es decir, desarrollo por el funcionamiento; pero, por otro

lado, es digestión mental, es decir, percepción o concepción del objeto en función de su incorporación a una acción real o posible: cada objeto es asimilado en tanto que cosa "para chupar", "para agarrar", "para sacudir", etc., y, primitivamente, no es sino eso (y si es "para mirar" es aún asimilado a las diversas concentraciones y movimientos activos de la mirada, de donde provienen las "formas" que le atribuye la asimilación perceptiva). Pero es evidente que esta doble función de la asimilación se unifica con la actividad concreta, ya que a medida que el sujeto repite sus conductas por asimilación reproductora, asimila las cosas a las acciones y éstas por esto mismo, se tornan esquemas. Estos esquemas constituyen entonces el equivalente funcional [5] de los conceptos y de las relaciones lógicas ulteriores. Se encuentran, efectivamente, en todas las etapas del desarrollo de la inteligencia, la acomodación y la asimilación, pero cada vez mejor diferenciadas y se vuelven, por consiguiente, cada vez más complementarias en su reciente equilibrio. En el pensamiento científico, por ejemplo, la acomodación a lo real no es otra cosa sino la experiencia, mientras que la asimilación es la deducción o incorporación de los objetos a los esquemas lógicos y matemáticos. Pero dos grandes diferencias oponen esta asimilación racional a la asimilación sensorio-motora inicial. En primer lugar, la asimilación racional está descentrada con relación al individuo, la actividad del sujeto no consiste sino en asimilar las cosas entre sí (pero, sobra decirlo, hay en esto una actividad verdadera y asimilar las cosas entre ellas viene a ser por consiguiente, todavía, asimilarlas a "operaciones", es decir, a esquemas de acción construidos por el sujeto); mientras que la asimilación primitiva está centrada sobre el sujeto individual y, por consiguiente, no es operatoria, es decir egocéntrica o deformante. En segundo lugar, y esta segunda diferencia explica la razón de la primera, la asimilación es complementaria de la acomodación a las cosas y, por consiguiente, en equilibrio casi permanente con la experiencia, mientras que la asimilación sensorio-motora es

5 Decimos bien funcional y no estructural, ya que Wallon nos atribuye la extraña idea de prestar lógica al amamantado, cuando ni siquiera se la atribuimos todavía al niño de dos a siete años.

indiferenciada de la acomodación y da lugar a un nuevo "desplazamiento de equilibrio" a cada nueva diferenciación; fenomenismo y egocentrismo, tales son los dos aspectos indisociados de la conciencia elemental por oposición a la objetividad experimental y a la deducción racional ulteriores.

Esto asentado, el juego infantil es sencillamente la expresión de una de las fases de esta diferenciación progresiva; es el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanente que harán de ella su complementario al nivel del pensamiento operatorio o racional. En este sentido, el juego constituye el polo extremo de la asimilación de lo real al yo, aunque haciendo participar como asimilador a esta imaginación creadora que permanecerá como motor de todo pensamiento ulterior y aun de la razón.

El juego principia, en efecto, desde los primeros albores de disociación entre la asimilación y la acomodación. Después de haber aprendido a agarrar, a balancear, a arrojar, etc., lo que incluía a la vez un esfuerzo de acomodación a nuevas situaciones y un esfuerzo de repetición, de recognición y de generalización, que constituyen los elementos de asimilación, se produce tarde o temprano (y con frecuencia durante el período de aprendizaje) el hecho de que el niño agarra por placer de agarrar, balancea por el placer de lograr balancear, etc., en una palabra, repite sus conductas sin esfuerzo nuevo de aprendizaje o de descubrimiento, pero por la sencilla alegría de dominarlas, de darse el espectáculo de su propio poderío y someter a éste el universo. La asimilación se disocia así de la acomodación subordinándola y tendiendo a hacerla funcionar por sí misma: el juego de ejercicio queda entonces constituido. El juego de ejercicio se explica, pues, directamente por la primacía de la asimilación, sin necesidad de apelar al pensamiento o a la vida social. El "placer funcional" y el placer de ser causa, que le acompañan, no plantean por sí mismos ningún problema particular, ya que provienen, el uno del carácter *sui generis* de esta asimilación por la asimilación, que no requiere ninguna nueva acomodación, y el otro del hecho que la asimilación está tanto más centrada sobre la

actividad propia cuanto el sujeto se siente victorioso de las dificultades inherentes a la acción "seria" correspondiente.

La aparición del simbolismo constituye, al contrario, el muro en que se estrellan todas las interpretaciones de la función lúdica: ¿por qué el juego se torna simbólico en vez de seguir siendo simplemente sensorio-motor o titubeo intelectual y cómo sucede que la ficción imaginaria, en un momento dado, tenga que completar esta semi-ficción práctica que ya es la diversión por el movimiento o la acción por el placer? Ahora bien, frecuentemente entra en los atributos de la asimilación el ser deformante y, por consiguiente, fuente de ficción simbólica, en la medida en que se desprende de la acomodación actual, y es esto lo que explica el simbolismo cuando desde el plano sensorio-motor se pasa al del pensamiento representativo.

En efecto, aunque el juego de ejercicio y el juego simbólico deban distinguirse más de lo que generalmente se hace (Buytendijk mismo mantiene sobre este punto la tradición de Groos), puesto que sus formaciones respectivas deban situarse en dos planos bien diferentes de la conducta, existe, sin embargo, entre ellos un innegable parentesco: *el juego simbólico es al juego de ejercicio lo que la inteligencia representativa a la inteligencia sensorio-motora.* Pero si hay así filiación en el sentido diacrónico se debe agregar, desde el punto de vista sincrónico, que *el juego simbólico es a la inteligencia representativa lo que el juego de ejercicio es a la inteligencia sensorio-motora*, es decir, una desviación o una disociación en el sentido de la asimilación pura.

El pensamiento representativo principia, por oposición a la actividad sensorio-motora, desde que, en el sistema de las significaciones que constituyen toda inteligencia y sin duda toda conciencia, el "significante" se diferencia del "significado". En la adaptación por esquemas sensorio-motores intervienen ya "significantes": son "los indicios" (ver cap. II, 1), que permiten al sujeto reconocer los objetos y las relaciones asimiladas con conocimiento de causa e incluso imitar. Pero el indicio no es sino un aspecto del objeto o de la situación y no constituye, pues, un "significante" diferenciado del "significado". El lenguaje, al contrario, procura el prototipo de

un sistema de significantes distintos, puesto que en la conducta verbal el significante es constituido por los "signos" colectivos que son las palabras, mientras que el significado es dado por la significación de las palabras, es decir, por los conceptos, herederos sobre este nuevo plan de los esquemas sensorio-motores preverbales. Pero si la inteligencia verbal y propiamente conceptual ocupa así una posición privilegiada en el pensamiento representativo, es porque los signos verbales son sociales y que por su intermediario el sistema de los conceptos alcanza tarde o temprano (más tarde, sin embargo, de lo que se cree, como de nuevo lo veremos en los caps. IX y X) un alto grado de socialización. Mas entre el índice y el signo, o entre el esquema sensorio-motor y el concepto lógico, vienen a intercalarse la imagen simbólica y la representación-imagen o preconceptual. La imagen, lo hemos visto (cap. III, 1-2), es una imitación interiorizada, es decir el positivo de la acomodación que, a su vez, es él mismo el negativo del objeto imitado.

La imagen es un esquema anteriormente acomodado y que viene a ponerse al servicio de asimilaciones actuales, igualmente interiorizadas, a título de "significante" en relación a estos significados o significaciones. La imagen es, pues, un significante diferenciado, más que el indicio, ya que se desprende del objeto percibido, pero menos que el signo, ya que sigue siendo imitación del objeto y, así, signo "motivado" (en oposición al signo verbal "arbitrario"). Además, la imagen es un significante asequible al pensamiento individual, mientras que el puro "signo" es siempre social. Es por lo que en todo acto de pensamiento verbal y conceptual subsiste un estrato de representación visual (*imagée*), el que permite al individuo asimilar por cuenta propia la idea general común a todos y es también por lo que, entre más se remonta uno hacia la primera infancia, más grande es el papel de la representación visual y del pensamiento intuitivo. En efecto, a cada imagen corresponde un objeto (es decir el concepto de este objeto), que sirve, incluso en el adulto, como representante o ejemplo para pensar la clase general de la que parte, mientras que en el niño este objeto ejemplar "o más exacta-

mente su concepto" reemplaza parcialmente la clase general aún no construida.

Pero si tal es el mecanismo del propio pensamiento adaptado, que es equilibrio entre la asimilación y la acomodación, se comprende el papel del símbolo en el juego, que es asimilación que prima sobre la acomodación. El símbolo lúdico es también imagen y, por consiguiente, también imitación, o sea acomodación. Pero la relación entre asimilación y acomodación se presenta en forma distinta que la representación propiamente adaptada o cognoscitiva, puesto que precisamente el juego es un *primat* de la asimilación y ya no más un equilibrio entre estas dos funciones. *1º* En el caso de la imagen adaptada, hay, en efecto, imitación exacta o al menos que tiende a la exactitud, es decir a una correspondencia término por término con el objeto significado. Por ejemplo, la representación de un triángulo puede ser obtenida por una imitación real (dibujo o simples movimientos de su dedo describiendo la figura) o puramente mental (imagen interior o intuición del triángulo), pero hay entonces correspondencia entre las partes del dibujo, las de la imagen y el objeto representado. Cuando, al contrario, el juego simboliza no importa por qué medio, por ejemplo, un gato caminando sobre una pared mediante una concha desplazada a mano sobre una caja de cartón, intervienen una serie de significantes que se refieren unos a otros, pero siempre más alejados de la adecuación real; empezando por los términos extremos hay primero la concha que representa al gato, y el cartón que representa la pared; después, sigue la imitación por el gesto, es decir, el movimiento (impreso por la mano) que representa la marcha del gato (sin contar con la evocación mediante el sonido "miau", pero que ya es en parte signo verbal) en fin, hay, sin duda, la imagen mental del gato sobre la pared, pero una imagen puede permanecer vaga y global, puesto que está apoyada por la imitación motora y por el objeto-símbolo. *2º* Por otra parte, y allí reside sin duda la razón de la diferencia anterior, la representación del triángulo es adecuada y precisa en la medida en que el triángulo plantea un problema, es decir, suscita una necesidad de adaptación real, como acomodación al objeto y asimilación del objeto a un sistema de relaciones descen-

tradas en relación al yo, mientras que la evocación del gato sobre la pared no tiene más meta que la satisfacción momentánea del Yo: actitud "pática" y nada "gnóstica", como se expresa Buytendijk, pero, al mismo tiempo, egocéntrica por oposición a objetiva. 3º En fin, en la representación cognoscitiva, la imagen (material o mental), representa un objeto particular, cuyo concepto (la clase singular) hace función de simple representante o de ejemplo en relación a la clase general a la que pertenece. Por ejmplo: el triángulo dibujado que representa a todos los triángulos o al menos a todos los de su clase; al contrario, el objeto-símbolo en el juego, no es solamente el representante, sino el sustituto del significado (la concha se torna, un instante, gato), bien que este último sea general (un gato cualquiera), o singular (el gato deseado). En el caso de la representación cognoscitiva hay, pues, adaptación al significado (es decir, equilibrio entre la acomodación y la asimilación); en tanto que el significante consiste en imágenes, reales o mentales, exactamente acomodadas o imitadas, en cuyo objeto no es sino un representante de la clase general; al contrario, en la representación simbólica de orden lúdico, el significado está simplemente asimilado al Yo, es decir, evocado por interés momentáneo o satisfacción inmediata, y el significante consiste entonces menos en una imitación mental precisa, que en una imitación por medio de cuadros materiales en los cuales los objetos están ellos mismos asimilados a título de sustitutos del significado, según las semejanzas, que son muy dudosas y muy subjetivas.

En resumen, si en la representación cognoscitiva la asimilación está en equilibrio constante con la acomodación, en el símbolo lúdico la asimilación prevalece en las relaciones del sujeto con el significado y hasta en la construcción del significante mismo. Si es así, se ve entonces de antemano la afinidad que existe entre la asimilación simbólica, fuente del juego de ficción y la asimilación funcional, fuente del juego de ejercicio. El símbolo como el concepto preexiste, en efecto, en un sentido, a la propia asimilación sensorio-motora. Cuando ha aprendido a balancear un objeto, el niño de pecho balancea otros; este esquema generalizado es el equivalente

funcional del concepto, porque cada uno de estos casos particulares se integra en el caso general de las cosas "para balancear" del que ya no es más que el representante o ejemplo. Lo mismo sucede con las cosas "para chupar", etc. Pero cuando desea continuar mamando ya terminada la comida, el niño de pecho encuentra una compensación chupando su pulgar, pues éste es más que un ejemplo representativo: se cambia en un sustituto y se podría hablar de símbolo si hubiese al mismo tiempo evocación posible del sueño. Sin embargo, pese a los freudianos que ven semejantes símbolos a los dos meses apenas y pese a K. Groos quien cree en la ficción en cualquier juego de ejercicio, se nos hace difícil hablar de simbolismo, de conciencia del "como si" antes de que haya representación. Se puede seguir paso a paso el nacimiento de ésta al principio del segundo año cuando la asimilación sensorio-motora se transforma en asimilación mental por disociación del significante y del significado. Cuando J. hace como si durmiese sosteniendo una punta de sábana e inclinando la cabeza, entonces en efecto el esquema sensorio-motor así activado da lugar a algo más que a un simple "ejercicio", puesto que sirve para evocar una situación no actual y puesto que la esquina de la sábana se toma como un sustituto consciente, y no simplemente práctico o motor, de la almohada ausente. Con la proyección de tales "esquemas simbólicos" sobre otros objetos el camino queda entonces abierto a la asimilación de no importa qué a no importa qué, pues cualquier cosa puede servir de sustituto ficticio a cualquier otra.

Así las cosas, se comprende de inmediato la causalidad del juego simbólico, puesto que emana necesariamente de la estructura del pensamiento del niño. Lo mismo que el juego de ejercicio es una asimilación por la asimilación, que se manifiesta en la medida en que la asimilación a la actividad propia se disocia de la acomodación a las cosas, y en donde, por consiguiente, el yo toma conciencia y encuentra placer en los poderes que adquiere, de la misma manera el juego simbólico representa el polo de la asimilación en el pensamiento, y asimila así libremente lo real al Yo. Es, pues, al juego de ejercicio, lo que el pensamiento adaptado es a la inteligencia

sensorio-motora; lo que él es al pensamiento adaptado, lo es el juego de ejercicio a la inteligencia sensorio-motora, es decir, al polo asimilador. Pero, ¿por qué existe una asimilación de lo real al Yo, en vez de que el universo sea de antemano asimilado al pensamiento lógico y experimental? Sencillamente porque este pensamiento no está aún construido durante la primera infancia y por que, en la medida en que se elabora, es insuficiente para satisfacer las necesidades suscitadas por la vida cotidiana. Es más, el pensamiento más adaptado y más lógico del que el niño pequeño es capaz es todavía prelógico y egocéntrico y de una estructura precisamente intermediaria entre este pensamiento simbólico, que florece en el juego, y en el pensamiento adulto.[6]

En otras palabras, y esta fórmula resume todo lo que precede, el juego simbólico no es otra cosa que el pensamiento egocéntrico en su estado puro; la condición necesaria para la objetividad del pensamiento es que la asimilación de lo real al sistema de las nociones adaptadas se encuentre en equilibrio permanente con la acomodación de estas mismas nociones a las cosas y al pensamiento de los otros sujetos.

Mas se sobreentiende que solamente la constitución de los sistemas de operaciones lógicas (reversibilidad de las transformaciones del pensamiento), morales (conservación de los valores), y espacio-temporales (organización reversible de las nociones físicas elementales), conduce a semejante equilibrio, puesto que sólo la reversibilidad operatoria permite al pensamiento conservar sus nociones a través de fluctuaciones de lo real y pese al choque incesante de las novedades imprevistas: en efecto, la operación reversible expresa simultáneamente las modificaciones de lo real y las transformaciones reguladas del pensamiento, y es por lo que éste es a la vez acomodo y asimilación. Mas las operaciones elementales empiezan solamente a "agruparse" hacia el final de la primera infancia; es natural que antes que el pensamiento del niño vacile sin cesar entre tres especies de estados: los equilibrios momentáneos (sujetos a continuos "desplazamientos")

6 Ver nuestro artículo "La pensée symbolique et la pensée de l'enfant", *Arch. de Psychol.*", t. XVIII, 1923, p. 273.

entre la asimilación y la acomodación, las acomodaciones continuamente renovadas, pero intermitentes, que desplazan cada vez el equilibrio anterior, y la asimilación de lo real al yo, es decir precisamente a esta parte del pensamiento que permanece centrado sobre sí mismo en defecto de acomodación correlativa. Siendo así, la asimilación de lo real al Yo, es para el niño una condición vital de continuidad y de desarrollo, precisamente a causa del desequilibrio de su pensamiento. El juego simbólico cumple esta condición de los dos puntos de vista, a la vez de las significaciones (del significado) y del significante. Desde el punto de vista del significado, el juego permite al sujeto revivir sus experiencias vividas y tiende a la satisfacción del Yo más que a la sumisión de éste a lo real. Desde el punto de vista del significante, el simbolismo ofrece al niño el lenguaje personal vivaz y dinámico, indispensable para expresar su subjetividad intraducible por el solo lenguaje colectivo. El objeto símbolo, en tanto que sustituto verdadero del significado lo hace presente y actual a un grado que el signo verbal no alcanzará jamás. Si el pensamiento entero del niño permanece egocéntrico e intuitivo o visual hasta en sus estados de adaptación próximos, es decir, al máximum, y si todos los intermediarios lo ligan así al juego simbólico como ya lo veremos en los caps. IX y X, se puede, pues, considerar esta forma de juego, como uno de los polos de este pensamiento entero: el polo de la asimilación que se disocia del acomodo o del pensamiento egocéntrico al estado puro.

Pero si el juego simbólico no es sino una forma del pensamiento, ligada a todas las demás por su mecanismo pero tendiendo simplemente a la satisfacción del yo, es decir, a una verdad individual por oposición a la verdad impersonal y colectiva, queda por comprender por qué el empleo del símbolo en oposición al concepto verbal concluye en la ficción y no en la creencia. La actitud natural del pensamiento es la creencia, y la duda o la simple hipótesis constituyen conductas complejas y derivadas, de las que se puede seguir la formación entre los siete y los once años hasta el nivel de las operaciones formales que son las únicas en desprender verdaderamente al pensamiento de la creencia espontánea. En el juego de los

pequeñines, sin que ninguna de las condiciones de este pensamiento hipotético deductivo esté realizada, se comprueba que el sujeto afirma por afirmar, sin creer lo que juega. Todo el mundo ha notado, en efecto, la precocidad de la distinción que los pequeños hacen entre la fantasía y lo real. ¿Cómo explicar, pues, la ficción y por qué el simbolismo lúdico permanece extraño a la creencia, en oposición al sueño, al delirio o al simbolismo sagrado de las tribus primitivas? En realidad, la cuestión es más compleja de lo que a primera vista parece, pues, como lo ha demostrado P. Janet, hay diversos tipos de creencias.

Sería un error, nos parece, inspirado por el "adultocentrismo", prestar demasiado pronto al niño que juega, una conciencia de la ficción y rehusarle toda especie de creencia. Sin mencionar la "creencia reflexiva" que aparece más tarde y está ligada al mecanismo de las operaciones intelectuales (conclusión de una deducción) y afectivas (decisión voluntaria después de una deliberación), hay que distinguir al nivel de la primera infancia dos tipos opuestos de creencias, ligados uno a las conductas sociales y especialmente relativos al adulto y el otro a las conductas individuales espontáneas y egocéntricas: el primero es la creencia-promesa de Janet, es decir un compromiso frente a otro y al adulto, o sea, una adhesión a la realidad común y sancionada colectivamente. El segundo es la "creencia asertiva" de Janet o creencia inmediata, anterior a la distinción de lo cierto y lo dudoso y ligada a la simple presentación de una realidad cualquiera al pensamiento. El niño que juega, ciertamente no cree, desde el punto de vista de la creencia socializada, en el contenido de su simbolismo, pero nada impide pensar, y esto precisamente porque el simbolismo es un pensamiento egocéntrico, que, *para él*, cree lo que ve. Desde este punto de vista, la "ilusión voluntaria" de Lange y de Groos no es más que el rechazo a dejar interferir el juego en el mundo de los adultos o de la realidad común, para complacerse en una realidad en sí, pero ésta es creída sin ningún esfuerzo ni ninguna voluntad: es creída sencillamente porque es el universo del Yo, y el juego tiene por función proteger a este universo contra las

acomodaciones forzosas a la realidad común. No podía, pues, tratarse, en los principios del juego simbólico, de una conciencia de la ficción en el sentido de las suposiciones dramáticas o poéticas.[7] El niño de 2 a 4 años ni siquiera se pregunta si sus símbolos lúdicos son verdaderos para los demás y no trata seriamente de convencer a los adultos que le rodean. Pero no se plantea la cuestión de veracidad y no tiene necesidad de hacerlo ya que, siendo una satisfacción directa del Yo, el juego simbólico incluye la propia creencia, que es una verdad subjetiva. Es más, tanto como el objeto-símbolo es un sustituto de la realidad significada, se establece durante las primeras etapas una especie de participación entre los dos, análoga a la de la imagen y a la de la cosa representada, que encontraremos en el Cap. IX, análogo hasta en los "preconceptos" del niño.

Pero, ¿entonces los juegos simbólicos colectivos vendrán a reforzar o a debilitar la creencia? Lo uno y lo otro, según la edad: en los pequeñines el juego entre varios es comparable al "monólogo colectivo" de las charlas entre niños y deja intacto al simbolismo egocéntrico, o lo refuerza en caso de imitación. En los mayores, entre los cuales la regla elimina al símbolo, se sobreentiende que la vida social debilita la creencia lúdica al menos bajo su forma específicamente simbólica. Faltaría por considerar el juego de reglas en la perspectiva de las interpretaciones que preceden. Hemos visto cómo el juego de reglas marca el debilitamiento del juego infantil y el paso al juego propiamente adulto, que no es más que una ficción vital del pensamiento en la medida en que el individuo está socializado.

Mas el juego de reglas presenta precisamente un equilibrio sutil entre la asimilación al Yo —principio de todo juego— y la vida social. Es también satisfacción sensorio-motora o intelectual y, además tiende a la victoria del individuo sobre los demás.

Pero estas satisfacciones son, por decirlo así, "legitimadas" por el código mismo del juego que injerta la comprensión en

[7] No es sino después de los 7 años cuando el juego será realmente ficción por oposición a la "creencia reflexiva".

una disciplina colectiva y en una moral del honor y del "fair-play", tercera y última forma del juego: no contradice, pues, la noción de la asimilación de lo real al Yo, conciliando siempre esta asimilación lúdica con las exigencias de la reciprocidad social.

VII. EL SIMBOLISMO SECUNDARIO DEL JUEGO, EL SUEÑO Y EL SIMBOLISMO "INCOSCIENTE"

Si el juego de ficción es la manifestación más importante en el niño del "pensamiento simbólico" en el sentido estricto del término, en ninguna forma lo agota y, para completar nuestra investigación sobre la génesis del símbolo y de la imagen mental conviene, naturalmente, examinar todavía las cuestiones del símbolo llamado "inconsciente", es decir del sueño infantil, así como en una cierta forma de simbolismo lúdico menos consciente que la de las ficciones ordinarias y que llamaremos el "símbolo secundario". Estos problemas son considerables, ya que plantean toda la discusión del "psicoanálisis" y sería necesario un volumen aparte para tratarlos con amplitud suficiente; nos limitaremos pues, a algunas indicaciones, suficientes para alcanzar nuestra meta teórica en esta obra y empezaremos por la cuestión de los símbolos secundarios del juego, a guisa de transición entre lo anterior y el problema de los símbolos "inconscientes".

El juego simbólico plantea, en efecto, la cuestión del "pensamiento simbólico" en general, por oposición al pensamiento racional, cuyo instrumento es el signo. Un signo, tal como lo conciben los lingüistas de la escuela saussuriana, es un significante "arbitrario", ligado a su significado por una convención social y no por un lazo de semejanza; tales son, la palabra, o signo verbal y el símbolo matemático (que nada tiene de un símbolo en la terminología que aquí nos apropiamos). Social y por consiguiente susceptible de generalización así como de abstracción en relación con la experiencia individual, el sistema de los signos permite la formación del pensamiento racional. El símbolo, según la misma escuela lingüística, es al contrario un significante "motivado", es decir que testimonia una semejanza cualquiera con su significado. Una metáfora, por ejemplo, es un símbolo porque entre la imagen empleada y el objeto al que se refiere existe una conexión, no impuesta por convención social sino directamente sentida por el pensamiento individual. Tanto es así que el

símbolo servirá menos a la expresión de los pensamientos impersonales del "lenguaje intelectual", que a la de los sentimientos y experiencias vividos y concretos, o sea, al "lenguaje afectivo".

Por una casualidad interesante, el sentido de la palabra "símbolo" cuyo alcance ha definido la escuela saussuriana, coincide con el que han empleado las diferentes escuelas llamadas "psicoanalíticas": una imagen que entraña una significación a la vez distinta de su contenido inmediato y en forma tal que existe una semejanza más o menos directa entre el significante y lo significado. Pero al símbolo consciente, es decir aquel cuya significación es transparente para el sujeto mismo (por ejemplo el dibujo simbólico del que un periódico hará uso para despistar a la censura gubernamental), Freud añade el símbolo inconsciente, es decir, la significación escondida para el sujeto mismo.

Como lo han dicho los psicoanalistas ingleses, existen dos clases de símbolos: las "metáforas" y los "criptóforos". Bajo la denominación de "pensamiento simbólico", Freud, Jung y muchos otros han descrito entonces una forma de pensamiento independiente de los signos verbales y aun opuesta por su estructura y su funcionamiento al pensamiento racional que utiliza los signos. Es más, es un pensamiento del que se ha subrayado la naturaleza individual y aun íntima en oposición al pensamiento socializado, ya que se manifiesta sobre todo en el sueño y la ensoñación: de donde viene la noción de "autismo". En fin, sus raíces serían esencialmente "inconscientes".

Pero la existencia misma del juego de imaginación o de ficción, cuyo papel es capital en el pensamiento del niño, muestra que el pensamiento simbólico rebasa al "inconsciente" y es por lo que hemos llamado "juego simbólico" a esta forma de actividad lúdica. Sin duda existen ya en el dominio del juego infantil, manifestaciones de un simbolismo más recóndito, que revelan en el sujeto preocupaciones que ignora a veces él mismo. Toda una técnica de psicoanálisis del juego ha sido elaborada por algunos especialistas del psicoanálisis (Klein, Anna Freud, Löwenfeld, etc.), fundada en el estudio de esos símbolos lúdicos "inconscientes". Pero el pro-

blema es saber si existe una línea divisoria firme entre el simbolismo consciente del niño y el simbolismo recóndito. Principalmente para probar que no es así, y que el pensamiento simbólico forma un todo, vamos a empezar este capítulo con algunas observaciones sobre el simbolismo secundario del juego y del sueño en el niño; pero, admitido esto, el problema del pensamiento simbólico "inconsciente" nos parece tornarse más interesante para nuestro propósito. Hace ya mucho tiempo presentábamos en el Congreso Internacional de Psicoanálisis de Berlín (1922), un breve estudio en el cual Freud quiso interesarse, sobre "El pensamiento simbólico y el pensamiento del niño",[1] y en el que tratábamos de demostrar que el pensamiento entero del niño, como sincrético y prelógico, presenta analogías con el pensamiento simbólico "inconsciente", aún más, aparece hasta como intermediario entre este último y el pensamiento racional. Pero, de tal parentesco, se pueden sacar dos clases de filiaciones: al principio podría estar el sueño o el gran "caos del inconsciente" de donde brotaría el pensamiento del niño y después, por intermedio de éste, el pensamiento lógico. O bien, al contrario, el pensamiento consciente del niño sería lo primero, bajo las formas de la actividad y de la inteligencia sensorio-motora, y después vendría una forma de pensamiento semisocializada, pero todavía preconsensual y visual (ver capítulos VIII y IX), cuyas actividades intuitivas superiores engendrarían por fin, con la ayuda de la vida social, las operaciones de la razón: al margen de este desarrollo (y en la medida en que la acomodación supera la asimilación, o lo inverso) se dibujarían, ya sea la imitación, la imagen sencilla, etc.; ya sea en sentido inverso, el juego y el sueño, cuyo polo extremo sería el simbolismo "inconsciente" (y éste sería inconsciente en la medida en que precisamente el egocentrismo, llevado al máximum en el sueño, concluiría en la supresión de la conciencia del yo). Por lo cual, nos parece necesario discutir en este capítulo los problemas del simbolismo inconsciente y las principales interpretaciones del psicoanálisis. Lejos de estar fuera de nuestro tema, estas cuestiones le pertenecen

[1] Aparecido en los *Arch. de Psychol.*, t. XVIII, p. 273.

al contrario esencialmente. Su discusión puede aportarnos la mejor de las contrapruebas en cuanto a las relaciones entre la formación de la imagen y del símbolo lúdico en el niño y los mecanismos del simbolismo en general.

1. El simbolismo secundario del juego y el sueño en el niño

Cuando el niño asimila en su juego un objeto cualquiera a otro, se puede sostener que, en la mayoría de los casos, esta asimilación es consciente; es así como J. al 1; 10 ya, haciendo de una concha sobre una caja un gato sobre una pared, está perfectamente consciente del sentido de este símbolo, puesto que dice: "Gato sobre la pared." Diremos entonces que hay símbolo consciente o primario (decimos bien símbolo primario y no asimilación primaria, ya que hay asimilaciones mucho más primitivas, tales como el pulgar por el seno materno, pero que no son simbólicas a falta de representación). Pero se observa con frecuencia en el juego la existencia de símbolos cuya significación no es comprendida por el mismo sujeto. Por ejemplo, un niño celoso del nacimiento de un hermanito, jugando por casualidad con dos muñecas de tamaño desigual, hará que la pequeña se vaya bien lejos de viaje, mientras que la grande se quedará con su madre: suponiendo que el sujeto no comprenda que se trata de su menor y de él mismo, diremos entonces que hay símbolo inconsciente o secundario. Pero si esta distinción se impone en lo que se refiere a los casos extremos, debemos observar de antemano cuán relativa es. Hasta es doblemente relativa, primero porque existen todos los intermediarios entre las asimilaciones simbólicas conscientes e inconscientes y, después, porque todo símbolo es a la vez consciente bajo un ángulo e inconsciente bajo el otro, tomando en cuenta que cualquier pensamiento, aun el más racional, es siempre también a la vez consciente e inconsciente.

Observemos primero que existen todos los intermediarios entre las asimilaciones simbólicas conscientes e inconscientes. Es el caso particular, en el campo de los juegos de liquidación o de compensación, de aquellos que llenan una fun-

ción afectiva precisa y no solamente la de satisfacer al yo en general. Por ejemplo, cuando J. (obs. 86), para liquidar una lastimadura que le he hecho involuntariamente, reproduce la escena intervirtiendo los papeles, bien sabe ella lo que hace y el simbolismo es primario. Cuando al contrario el niño, que ha tenido miedo de un perro o de un avión, se divierte simbólicamente con "perros simpáticos" o con aviones a los que no temen las muñecas, nada prueba que haya recuerdo de las escenas reales así simbolizadas: el símbolo es, pues, tal vez secundario. Es, pues, entre los símbolos especialmente afectivos donde se encontrarán las asimilaciones secundarias y esto tanto más cuanto la afectividad en juego sea profunda, pero se sobreentiende que esto es asunto de grado y no de divisiones firmes, ya que todo simbolismo supone un interés y un valor afectivo, como, por otra parte, cualquier pensamiento. En segundo lugar, la distinción es relativa, porque todo símbolo es a la vez consciente e inconsciente. Siempre es consciente en su resultado, sobra decirlo. En cuanto a la asimilación misma que lo ha formado, sin duda jamás da lugar a una toma de conciencia completa, ni afectiva ni aun desde el punto de vista de su significación intelectual. Consideremos el caso de la concha asimilada a un gato. ¿Por qué el niño goza evocando a un gato, en vez de cualquier otra cosa? ¿Con seguridad no lo sabe, y la concha simboliza solamente al gato visto antes sobre la pared, u otros gatos, otros animales, otros móviles, en una palabra todo un encaje posible de esquemas, cuyo mecanismo oscuro explicaría a la vez el interés por el gato particular que aquí está en causa, y la estructura del simbolismo en general? Es esencial anotar desde ahora, si no quiere uno perderse en una mitología del inconsciente, que estas observaciones valen para cualquier pensamiento, tanto racional como simbólico, y, que, si el resultado de todo trabajo mental es consciente, el mecanismo mismo permanece oculto. El inconsciente no es, pues, una región aparte del espíritu, porque cualquier proceso psíquico señala un paso continuo y sin cesar del inconsciente a la conciencia y viceversa. Binet concluía con la profundidad de sus investigaciones sobre el acto de inteligencia que "el pensamiento es un proceso inconsciente del espí-

ritu" y Claparède, buscando de dónde provienen las hipótesis en el descubrimiento intelectual, concluía por una fórmula parecida. Si la acomodación del pensamiento es en general consciente, porque la conciencia surge con motivo de los obstáculos exteriores o interiores, la asimilación, aún racional, es casi siempre inconsciente. En la generalización intencional (ver la atracción aplicada por los newtonianos a la afinidad molecular) es consciente a causa de las necesidades de la acomodación, pero en la preparación subyacente de las nociones de partida, con seguridad no lo es (ver la física de Aristóteles cuando asimila, sin saberlo, los hechos físicos de fuerza, de movimiento de posición, etc., a esquemas de origen orgánico). Desde este punto de vista, el encaje de los esquemas que muestra el pensamiento simbólico no tiene nada de más misterioso que el que prueba cualquier trabajo de la inteligencia. El inconsciente está por todas partes, hay, pues, un inconsciente tanto intelectual como afectivo. Pero es decir que no está en ninguna parte, si hablamos de "región", puesto que la diferencia entre la conciencia y el inconsciente no es sino asunto de grado de reflexión. Hay, pues, que comprender bien que no se pueden clasificar de una vez los símbolos en primarios o secundarios. Todo símbolo es o puede ser, a la vez, o primario o secundario, es decir que puede comportar, además de su significación inmediata y comprendida por el sujeto, significaciones más profundas exactamente como una idea, además de lo que implica conscientemente en el razonamiento que lo utiliza en el momento considerado, puede contener una serie de implicaciones que escapan momentáneamente, o desde hace tiempo, o aun, que siempre han escapado a la conciencia del sujeto presente. Esto dicho, cada uno de los símbolos primarios analizados en el Cap. V podría ser además secundario. Por otra parte, hay otros que se puede considerar, con más o menos certeza, que contienen más de lo que conscientemente el niño pone y que, por consiguiente, son secundarios.

Estos últimos incluyen en particular tres grupos de símbolos lúdicos: los que se refieren a los intereses ligados al propio cuerpo (succión y excreción), los que conciernen a los sentimientos familiares elementales (amor, celos y agresivi-

dad) y los que se refieren a las preocupaciones centradas sobre el nacimiento de los bebés. En efecto, se sabe no solamente hasta qué punto estos móviles retornan con regularidad en las perturbaciones del carácter en niños que frecuentan las consultas médico-pedagógicas, sino también cuántos trazos permanecen en las fantasías y los sueños de adultos sometidos a un tratamiento psicoanalítico. La observación directa muestra, por otra parte, que cuando estos intereses intervienen en los símbolos lúdicos, el niño presenta ordinariamente una ligera excitación (risas especiales, etc., o algunas veces vergüenza de ser oído) que muestra por sí sola la existencia de un contenido más matizado que el del símbolo primario.

He aquí primero algunos hechos relativos a estas tres categorías:

Observación 95: X. a los 2; 6 (3) y los días siguientes, hace como si tomara el seno, porque vio a un bebé mamar. El juego se repite tolavía hacia los 2; 9.

Al 1; 4 (15) ya X. simulaba a veces ciertas necesidades, para reír después a carcajadas, lo que constituye un principio de juego simbólico análogo al de J. a los 1; 3 (12) cuando hace como si durmiera. Al 1; 9 (29), X. pone una caja abierta sobre otra y dice: "Sentada bacinica"; a los 2; 1 (9), sus muñecas se ensucian: "¡Pero, pero, pero, hay que pedir bacinica!", etc. Las escenas de baño se reproducen con frecuencia en las semanas siguientes. A los 2; 7 (9) ella se ríe de un adulto a quien le asoma en la boca un bizcocho y se entrega a chistes difíciles de citar. Inversamente a los 3; 6 (10) y los días que siguen, son las materias fecales las que son comparadas a un dedo, a un ratón, a un conejo, etc., o son personificadas con nombres de damas.

De los 2; 6 a 3; 6 más o menos, estos juegos son asociados a toda clase de fantasías simbólicas y construcciones lúdicas propiamente dichas que consisten en encontrar los órganos de excreción en objetos cualesquiera, no solamente sobre juguetes de animales, sino en pequeños automóviles, aviones, tazas, bastones, etc. Hacia los 3; 6 vienen preguntas sobre las diferencias morfológicas de los sexos y charlas ya serias, ya lúdicas sobre la uniformización posible de los caracteres anatómicos ("protesta masculina"). A los 3; 6 (2): "Yo pienso que la montaña que aquí cuelga, crece, y después se torna una cosa pequeña y larga con un agujero en la punta para hacer pipí, como en los muchachos", y a los 5; 8 (0): "¿Por qué necesitan una cosa larga los muchachos para hacer pipí? Podrían hacer por el ombligo. Zoubab (personaje lúdico), hace pipí con el ombligo." Y, a los 5; 8 (1) después de haber dicho que los muchachos pueden hacerlo a través de una

barda X. juega a cuidar a Zoubab, que está enferma. "Le hago hacer pipí a través de las bardas."

Y., a los 3; 3 (12), frente a dos estatuas de hombres: "Tienen dos pipis, felizmente, si no se pelearían."

Observación 96: Hay que mencionar luego todos los juegos que se refieren a las relaciones de familia y cuyas tendencias afectivas que los animan, desbordan en parte la conciencia del sujeto. A los 2; 0 (4) X. reproduce escenas de comida con sus muñecas, durante las cuales ella somete a sus hijos a la autoridad maternal más de lo que ella misma se ve sometida en realidad. A los 2; 7 (27) juega a ser ella misma la madre de un menor nacido poco antes. A los 2; 8 (0), por el contrario, se identifica ella misma con la menor e imita las posiciones y la voz del bebé. Después, de los 3; 6 a los 5; 0, etc., reproduce escenas enteras de vida familiar, desempeñando alternativamente todos los papeles. A los 5; 9 (14) juega a ponerse en cama por causa de parto y declara que tal muñeca es de ella "porque ha salido de mi vientre".

A los 5; 8 (5) estando momentáneamente disgustada con su padre, X. encarga a uno de sus personajes lúdicos de vengarla: "Zoubab ha cortado la cabeza de su papá. Pero tiene goma muy sólida y ella la ha pegado un poco. Pero ya no se sostiene muy bien."

Y desde los 3; 3 juega con frecuencia a ser un chico. A los 4; 2 (11) ella inventa la historia de un muchachito "que reía cuando su papá estaba muerto. Pero después lo enterraron, él lloró y hubo que consolarlo; yo, si yo fuera una chica grande no hubiera sido necesario consolarme. Después él se volvió un papá. Se volvió un papá de golpe, sin darse cuenta. Ni siquiera lo sospechó. Dormía en una cama así de pequeña, al lado de su mamá y, después, por la mañana su mamá le ha dicho: 'Pero tienes una cama exageradamente pequeña.' Sus piernas eran demasiado largas y demasiado gruesas. Era del todo grande. Se había vuelto un papá, de golpe durante la noche, porque su mamá le había dado una cucharada de papa y, después, tenía una hermanita que se volvió mamá también, de golpe, sin caer ella en cuenta."

Observación 97: Los juegos de nacimiento desempeñan un papel interesante de anotar. Acabamos de ver el de X. a los 6; 9 (14). Y., a los 3; 3 (28), declara que su muñeco Nicolás: "Cuando nació, permaneció mucho tiempo en mi vientre, tenía dientes puntiagudos que después se volvieron planos." A los 3; 6 (2) se imagina que la cabeza de su hijo N. está en su cabeza, etc. A los 3; 9 (13), la molestan: "Pero no, no hagas eso. Tú sabes que tengo un pequeño bebé en el vientre, eso le hace daño", y después que se va la persona: "¿Sabes? Mi bebito, cuando haya nacido, le dará patadas y le hará caer por el suelo." A los 3; 10 (17) explica a su muñeca que quisiera regresar dentro de su vientre: "¡Pero no! Ahora eres un chico muy grande, no puedes." A los 3; 10 (24) al contrario, Y., que quisiera ser un muchacho, dice a

su padre: "Quiero regresar dentro de tu estómago, y, después, cuando salga, seré de nuevo un pequeño bebé. Me llamaría Y. (su nombre en masculino) porque seré un muchacho." A los 4; 2 (11) parecida fantasía en cuanto a un muchacho grande.

Preguntémonos ahora lo que contienen de particular estos símbolos, y por qué se les puede prestar significaciones más ricas y más escondidas que las de los símbolos lúdicos ordinarios, siendo bien entendido, repitámoslo, que existen todos los intermediarios entre los dos. En una palabra, la razón general está en que el contenido de estos símbolos se relaciona más directamente al yo del sujeto y esto en un sentido habitualmente regresivo o al menos alcanzando esquemas afectivos relativamente permanentes. Cuando el niño juega a hacer de una concha un gato o un auto o a ser él mismo un campanario o un pato muerto, expresa con eso lo que le interesa, en el sentido más amplio de la palabra; en este sentido, hay asimilación de lo real al yo. Pero se trata de intereses momentáneos y situados en la periferia del yo. En el símbolo secundario, al contrario, son las preocupaciones íntimas y continuas las que entran en juego, los deseos secretos y con frecuencia inconfesables.

¿Por qué, por ejemplo, el niño que ya no mama desde hace tiempo goza imitando la mamada y fingiendo retornar a ser bebé? Los freudianos que prestan con frecuencia una memoria de adulto al niño de pecho (cuando no al feto) contestan que el niño permanece fijado al recuerdo del seno materno, sobre todo si ha sido separado brutalmente de él por un distanciamiento torpe. Memoria aparte, hay sin duda algo de justo en esta idea, tomando en cuenta la importancia largo tiempo central del esquema de la succión. Se agrega el hecho de que, fácilmente celoso de los cuidados de que es objeto el recién llegado, el niño puede desear jugar al bebé para ser objeto de la misma ternura. Que las funciones de excreción den lugar a un interés, censurado por los que lo rodean, es un hecho demasiado banal para insistir en él, y qué preguntas se plantean en cuanto a la diferencia de los órganos, con deseo de igualdad en la muchachita (el complejo del "männliche Protest"), también es bien conocido. Es, pues, muy normal que estas tendencias se encuentren en el juego y si ellas pre-

sentan, en el momento de la construcción del símbolo lúdico, un aspecto consciente para el mismo sujeto, no está menos claro, que ellas rebasan esta conciencia relativa.

En cuanto a las preocupaciones relativas a los padres y a los hermanos, basta coleccionar y comparar entre ellos todos los juegos que simbolizan estos personajes, para comprobar cómo el detalle de este simbolismo es revelador de tendencias y de sentimientos, de los cuales una buena parte escapa a la conciencia clara del niño por la muy sencilla razón de que casi nunca son puestos en cuestión. Son primero identificaciones con la madre (tener un marido, hijos, educarlos, etc.) o con el padre, con los mayores o con los menores. Pero si no hay allí, en apariencia, sino una pura reproducción de la realidad ambiental, de hecho se observa un sinnúmero de sentimientos contradictorios, de relación o resistencia, de sumisión o de independencia, de deseo de atraer hacia sí a uno de los padres, o de celos, de la necesidad de igualar a los mayores, de cambiar de medio, etc. Cuidémonos de interpretar demasiado, ya que la exégesis es desgraciadamente más fácil que controlable cuando se entra en el detalle; limitémonos a la bella historia de Zoubab que corta la cabeza de su papá, para después pegarla "un poco". Aquí la situación está clara ya que si es frecuente en un período de rebelión que el niño juegue al huérfano, no se encontrará sino mucho más raramente semejante fantasía de decapitación de la persona de la madre. El padre es, al contrario, objeto de sentimientos ambivalentes: es amado, pero con frecuencia molesta y deshacerse de él no tendría mayor consecuencia, mientras que una rebelión contra la madre agita mucho más. Nótese, sobre este punto, la sabia dosificación que el simbolismo realiza entre la agresividad y su contrario. Es sobre todo interesante de anotar cuánto varía la actitud ante el padre cuando los padres están juntos o cuando éste está solo, cosa que se marca también a cada instante en el juego. En una palabra, cada uno de los personajes del rededor del niño da lugar, en sus relaciones con él, a una especie de "esquema afectivo", es decir, de resumen o de molde de los diversos sentimientos sucesivos que este personaje provoca, y son estos esquemas los que determinan los principales símbolos secundarios, como

determinan con frecuencia, en el porvenir, ciertas simpatías o antipatías difíciles de explicar en otra forma que por una asimilación inconsciente de los modos de comportamiento pasados.

Una tercera fuente de símbolos secundarios es interesante de anotar. Sobra decir que el problema del nacimiento de los bebés perturbará a los niños sometidos a una educación absurda que esconde la verdad. Esta perturbación rebasará entonces inconscientemente lo que conocerá el sujeto por sí mismo. Pero aun en sujetos que, como es el caso de aquellos cuyas observaciones citamos aquí, nunca han tenido la menor ocasión de considerar la cuestión como "tabú" se comprueba que el interés por el nacimiento da lugar a un simbolismo lúdico muy completo. Antes de haber encontrado la solución, el niño simboliza diversas posibilidades fantásticas y, después del descubrimiento, juega al embarazo, pero agrega con frecuencia a esto nuevas fantasías o las antiguas readaptadas, que muestran, unas y otras, hasta qué punto el interés sobrepasa en este dominio el cuadro de un simple problema de inteligencia causal.

Esto dicho, vamos a examinar ahora los diversos sueños observados en los mismos niños y durante los mismos períodos y vamos a comprobar cómo el sueño infantil prolonga en un sentido el juego simbólico, bajo sus formas tanto primarias como secundarias. La analogía entre los dos fenómenos ha sido, por lo demás, a menudo observada. Recordemos, solamente, por el momento, que la técnica del psicoanálisis infantil se basa precisamente sobre ella. Las señoras Klein, Searl, Isaacs y muchas otras no se limitan a analizar los sueños de sus jóvenes pacientes. Les ofrecen un material de juguetes variados formado por muñecas grandes y chicas (padres e hijos, mayores y menores, bebés, etc.), casas grandes y pequeñas, trenes grandes y chicos, etc., y el simbolismo que el sujeto construye espontáneamente por medio de estos objetos viene a ser tan revelador como el del sueño y a menudo mucho más matizado. Recíprocamente, los pocos sueños que hemos podido recoger se parecen singularmente a juegos simbólicos. Es cierto que contándolos el sujeto los arregla a su modo y los avecina aún más a una relación de carácter lúdico.

Pero no inventa todo y en particular en los casos de pesadillas, queda el suficiente contenido espontáneo para que el intento de comparación sea legítimo.

Es muy difícil decir cuándo el sueño hace su aparición en el curso del desarrollo, ya que antes del lenguaje está uno limitado al análisis del comportamiento. A menudo se habla de sueño en los mamíferos, pero un perro que gruñe mientras duerme no evoca por esto imágenes y, si se quiere hablar de sueño, se le puede interpretar entonces en términos de puros automatismos sensorio-motores. Los chimpancés sueñan igualmente y se puede, en su caso, preguntar si no ven cuadros visuales, teniendo en cuenta su poder simbólico naciente (ver cap. III). En cuanto al niño, no hemos podido descubrir sueños auténticos antes de la palabra. J., hacia los diez meses, sonreía regularmente durante el sueño, cuando me aproximaba a su rostro y simulaba mi propia risa soplando con las narices. Pero, es tanto menos probable que haya evocado una imagen cuanto que el fenómeno, en lugar de hacerse más consistente, poco a poco se fue desvaneciendo. Los primeros sueños incontestables aparecieron en nuestros sujetos entre los 1; 9 y los 2 años, cuando el niño hablaba mientras dormía y contaba luego el sueño al despertar.

Pero el problema que nos hemos planteado al destacar estos sueños permanece independiente de su fecha de primera aparición: ¿el sueño infantil presenta un simbolismo comparable al de los juegos de edades correspondientes, o bien manifiesta de antemano una trama inextricable análoga a la de la mayoría de los sueños adultos? Se sabe, en efecto, que Freud, que ve en todo sueño una realización de deseos, emitió la hipótesis (por lo demás la atenuó después) de que los primeros sueños de niños constituyen realizaciones directas de deseos, por simple evocación no disfrazada de la realidad (por ejemplo, sueños de flan y de caldo durante una dieta, etc.). Se puede uno, pues, preguntar si el simbolismo se complica con el desarrollo, como el juego, o si no hay relación entre las dos manifestaciones del pensamiento simbólico.

He aquí, ante todo, los hechos observados (sueños de X. antes de los seis años y primeros sueños de Y.):

Observación 98: A los 2; 2 (23) X. se despierta gritando: "Poupette regresó." Poupette es una muchachita que conoció la víspera y de quien le inquietaba visiblemente el verla adueñarse con desenfado de todos sus juguetes. A los 2; 8 (4) es despertada por el canto de un gallo y dice semidormida: "Tengo miedo de la señora que canta. Canta muy fuerte. Me regaña." A los 2; 8 (11) X. se despierta dando un alarido: "Ha oscurecido y he visto una señora allí encima (señala los pies de su cama). Es por lo que he gritado." Después, cuenta que era una señora fea, que abría las piernas y se divertía con sus excrementos. A los 3; 7 (1) sueña en voz alta y se le oye decir dormida: "Mamchat y Bebchat (mamá-gato y bebé-gato que son los gatos de la casa) son abuelita y mamá." A los 3; 7 (21), cuando trata de luchar contra una tendencia de comerse las uñas, dice al despertar, todavía semidormida: "Cuando era pequeña, un perro me mordió los dedos." Muestra precisamente el dedo que más suele meter en la boca, lo que sin duda acaba de hacer mientras duerme. A los 4; 9 (2) sueña con deshollinadores y a los 5; 1 (19) con un gusanito. A los 5; 4 (19): "He soñado que las crías de los cobayos habían muerto y cantidades de gatos estaban en el gallinero (donde están los cobayos). Se iban cuando uno llegaba, como los cobayos cuando se asustan. Uno de esos gatos era amarillo: era mi gato." En realidad X. pide desde hace mucho tiempo gatos en lugar de cobayos.

A los 5; 8 (16): "He soñado que mamá ponía muchos huevos y de ellos salía un pequeño bebé." A los 5: 8 (22): "He soñado que había un hombrecillo así, con una cabeza muy gruesa. Corría tras de mí para hacerme daño." Se había interesado la víspera en una imagen inglesa del pequeño Humpty-Dumpty. A los 5; 9 (21): "He soñado que vertía una regadera de agua en el jardín y he aquí que he hecho pipí en mi cama."

A los 5; 9 (23) sueña que "había una gran lechuza en el jardín. Tuve miedo y fui a esconderme en la falda de abuelita". A los 5; 9 (24): "He soñado que iba a la escuela completamente sola en tranvía (ríe de gozo con esta idea). Pero perdí mi tranvía y fui completamente sola a pie (*id*). Llegué tarde y entonces la profesora me echó y regresé completamente sola, a pie, a la casa."

A los 5; 9 (26): "Soñé que el Dr. M. disparaba con un fusil sobre un señor que estaba muy alto —en el aire. Ese señor estaba muy enfermo e iba a morir y entonces lo mató. Era pequeñísimo; después, cuando cayó se hizo grande: cada vez más grande, tenía un enorme vientre como tú, era como tú (ríe)." A los 5; 9 (27): "Soñé que me comía un gran guijarro. Entonces abuelita me dijo: no lo comas, te hará mucho daño para el estómago. Entonces me detuve y fue Y. quien se lo comió." Ahora bien, X. tiene el estómago pesado esa mañana al despertar. A los 5; 10 (7): "Soñé que N. y M. me prestaban todos sus juguetes." A los 5; 10 (11) sueña que come dos

huevos. Los pide insistentemente y se los prohiben momentáneamente. A los 5; 10 (13) sueña que su madre (enferma) está curada y admira uno de sus juegos, etc.

A los 5; 9 (28): "Mamá ha construido una gran estatua verde, de hojas. Un zorro llega y la vuelca metiéndose de cabeza entre las hojas. He tenido miedo del zorro y entonces he vuelto al vientre de mamá para esconderme. Así no podía ya agarrarme." A los 5; 10 (10) sueña que un primo que acaba de casarse "se volvía cada vez más gordo y la prima B. cada vez más flaca".

Observación 99: Y., al 1; 9 (28), grita a media noche: "Malar" (= su amigo Bernard). Al 1; 11 (5) y las noches siguientes dice varias veces "Coucou baou" (= el gato se esconde), "Ropa" (= su amigo R.) y "Malar". A los 2; 6 (2) sueña con una señora que quiere mucho. A los 3; 2 (19) sueña que su madre duerme en su pequeña cama (lo que es un deseo constante).

Los sueños anteriores son, pues, todos agradables, pero a los 3; 5 (16), al contrario, tiene su primera pesadilla (con motivo de una indigestión). Y. sueña con tractores (que le asustan en realidad en los campos que colindan con el jardín). A los 3; 8 (3) tiene un sueño agradable: "Soñé que había leña bajo las camas y el gatito allí se metía." A los 3; 10 (2): "Soñé que teníamos una nueva criada. Éramos sus sobrinas y estaba peinada un poco como yo." Pero a los 3; 8 (4): "A. (su muñeca) lloraba porque una señora chocante le decía que era una gordita." La señora chocante es un ser imaginario que es causa de todos los males. El mismo lía Laocoon (= otra muñeca) se ha empapado. Es culpa de la señora chocante. A los 3; 8 (5) sueña con bacinicas encajadas unas entre otras.

A los 3; 9 (9) sueña que la casa entera desaparece bajo tierra. A los 3; 10 (13) sueña que se queda sola en casa con su hermana: los padres se han ido.

A los 3; 10 (17): "La señora chocante no ha hecho las camas, no ha arreglado el cuarto y ha roto una silla". Notemos que en un juego simbólico, uno de los días siguientes, Y. juega a comerse a la "señora chocante" menos la boca, que es "mala". Por otra parte, la "señora chocante" es causa de todas las faltas y de todas las maldades, desde el hecho de empaparse hasta las injurias. "Soñé que N. lloraba porque le decían que era un niño de pecho. Es la señora chocante quien le decía eso."

Observación 100: Nos han señalado el caso de un muchacho U. quien desde los seis años y varios meses seguidos ha soñado que en su recámara se encontraba un balde sobre un soporte: "En este balde veía un garbanzo tan grueso que llenaba todo el balde y crecía, crecía cada vez. Estaba parado cerca de la puerta. Tenía miedo. Quería gritar e irme, pero no podía. Tenía cada vez más miedo y eso duraba hasta que me despertaba."

Nos parece difícil no reconocer la analogía entre estos sueños y los juegos de los mismos sujetos, con esta única diferencia: que existen pesadillas en el simbolismo onírico mientras que el miedo sigue siendo como un gozo en el simbolismo lúdico: en otras palabras, las cosas se arreglan más fácilmente en éste que en el primero. Pero, como es más sencillo dirigir sus juegos que sus sueños, esta diferencia es natural y tanto más sorprendente comprobar las semejanzas.

Está claro, primero, que existen sueños que realizan deseos y esto por simple evocación del resultado deseado, sin apariencia de simbolismo secundario: así X. sueña que un gato se ha comido los cobayos y que en su lugar se encuentran gatos en el gallinero, y esto es un deseo que ella realmente siente. Lo mismo, Y. desea que su madre duerma en su cama, como lo desean todos los niños. O aún, X. sueña que come huevos de los que hace dos meses se privaba. En segundo lugar, se encuentran sueños que, exactamente como en el simbolismo primario del juego, representan conscientemente ciertos objetos por otros. Por ejemplo, abuelita y mamá son "Mamchat" y "Bebchat", es decir, mamá-gato y bebé-gato. ¿Hay que ver en esto una realización de deseos según la fórmula que Freud considera como general? Si se quiere, pero a condición de dar al deseo un sentido más amplio, se puede ver en ello una asimilación de lo real al yo tal como se la encuentra en el juego: abuelita y mamá son, en efecto, seres queridos, Mamchat y Bebchat igualmente, y el niño goza en el sueño como lo haría en su juego, fundiendo en un solo todo estas dos parejas de personajes. Es cierto que este sueño no está tal vez completo.

Hay, en tercer lugar, sueños que describen un acontecimiento penoso, pero dándole una conclusión favorable, de la misma manera que lo hace el juego. Por ejemplo, X., sueña con buhos en el jardín (que allí están efectivamente y, en realidad, la asustan, pero ella se esconde donde su abuelita para tranquilizarse). Se puede ver aquí esa función de "guardián del dormir" que Freud atribuye al sueño, tanto más cuanto que la niña ha percibido, tal vez, mientras duerme, los gritos reales de los buhos.

Por el contrario, en cuarto lugar, ¿cómo interpretar las

pesadillas verdaderas, tales como ser perseguida por el enano Humpty-Dumpty, tener miedo de los deshollinadores, de ver regresar a Poupette (que toma todos los juguetes), etc.? Se sabe que el psicoanálisis concibe la pesadilla como un deseo disfrazado y tanto más temible cuanto más escondido está. Así podría ser que ser seguida por homúnculos malignos o por los deshollinadores represente un deseo real para una niñita, pese al carácter inquietante de esos personajes y, por consiguiente, a causa misma de ese carácter. En cuanto al regreso de Poupette, nunca se sabe qué simpatía se esconde bajo las antipatías. Pero, a decir verdad, vemos difícilmente cómo no se encontrarían deseos en el fondo de cualquier cosa; inclusive, si la pesadilla resultara de la reaparición no deseada de preocupaciones angustiosas, sobra decir que éstas estarían acompañadas igualmente de deseos de soluciones. El único punto que aquí nos interesa es la diferencia con el juego. En el juego también se pueden encontrar, bien temores deseados de los que se saca un placer proporcionado a la inquietud, o bien tristezas involuntarias con deseo de liquidación, pero hay siempre un control más o menos consciente, mientras que, en el sueño, la regulación es menos cómoda, puesto que los acontecimientos están asimilados a esquemas más profundos, es decir a un pasado más lejano.

Una quinta categoría presenta cierto interés: son los sueños de castigo o de auto-castigo. Así X. que acaba de roerse una uña en el momento de dormirse cuenta al despertar que, cuando era pequeña, un perro le mordió los dedos; Freud y sus alumnos han señalado con frecuencia casos de fobia de animales en niños que les acordaban un poder de sanción y se puede preguntar uno a veces si las amenazas o las fabulaciones de los padres no son el punto de partida de tales símbolos. Este factor está excluido en el caso particular.

En fin, se pueden distinguir los sueños que constituyen la simple traducción simbólica de un estímulo orgánico actual, por ejemplo, el sueño de la regadera, ligado a la micción, o el de comer un guijarro que expresa una pesadez estomacal. Se encuentran con frecuencia en los muchachos sueños de erección: tal es el sueño de U. que ve un gran garbanzo crecer desmedidamente en un balde.

Los sueños de esta sexta categoría nos conducen a los símbolos secundarios de los que hemos hablado a propósito del juego. Se comprueba primero que, de la primera a esta sexta especie de sueños, el simbolismo antes primario, se complica después con resonancias secundarias más o menos profundas según los casos. Pero es interesante anotar ahora que las tres especies de símbolos secundarios que hemos observado en nuestros sujetos se vuelven a encontrar en forma asombrosa en sus sueños mismos, rodeados con frecuencia de un halo de ligera angustia o de inquietud que marca precisamente la diferencia de los planos onírico y lúdico.

Esto es claro, por ejemplo en el sueño de la señora chocante. En efecto, este personaje no hace nada más en el sueño que lo que X. juega a hacer ejecutar a sus muñecas o a seres ficticios: sin embargo, esta especie de interés, que tiende al chiste fácil en el juego, se acompaña en el sueño por una ansiedad que llama la atención.

En cuanto a los dos sueños del médico que mata a un señor en el aire y de la estatua de hojas con retorno al seno materno, aparecidos con tres días de diferencia, procuran un hermoso ejemplo —de esos símbolos "edipianos" cuya generalidad han mostrado los freudianos. Notemos que datan de un período en que X. precisamente mostraba una preferencia muy notable por su madre y una especie de hostilidad periódica por su padre, alternando con la ternura (ver el juego de Zoubab que corta la cabeza de su papá para pegarla en parte, juego que ha precedido por poco a esos sueños). En efecto, el médico que acaba de poner a X. inyecciones (que le dieron miedo de morir) es asimilado a los cazadores que matan pájaros en su vecindad: y mata a un pequeño señor que, dice ella a su padre, "era barrigón como tú; era como tú". Se ve que entre el simbolismo lúdico de Zoubab y el de este sueño hay tal analogía, que no se necesitan interpretaciones muy arriesgadas a fin de ponerla en claro. En cuanto al sueño de la estatua, X. había preguntado un poco antes cómo habían fabricado una estatua de bronce verduzco; además teme que los zorros de los alrededores hagan daño a los animales que ella cría. Pero, cualesquiera que sean las asimilaciones posibles que darían un sentido a estas imágenes, es de consi-

derar que, asustada por el zorro que viene a deshacer la estatua, ella no encuentra, en sueños, medio más seguro para protegerse que el de retornar dentro del vientre de su madre.

Esto nos conduce a los sueños de nacimiento, de los que aquel de la mamá que pone huevos es un ejemplo casi lúdico y el sueño del primo que engorda y de la prima que adelgaza nos parece pertenecer a la misma categoría (pero menos consciente), puesto que X. en los días anteriores estaba preocupada por saber si los papás podían dar a luz hijos. Además, a su madre que le señalaba su parecido con su padre, contestó: "Entonces, ¿yo estaba en el vientre de papá y no en el tuyo?"

En una palabra, en su estructura simbólica como en su contenido, el sueño infantil aparece como un vecino cercano del juego de ficción. Es inútil insistir sobre las diferencias, que se sobreentienden. El durmiente cree lo que sueña, mientas que la creencia en la ficción permanece muy relativa. La fabricación del juego es controlada mucho más intencionalmente, mientras que la del sueño arrastra al sujeto mucho más allá de lo que agrada a su conciencia, y sobre todo el juego emplea como símbolos toda clase de sustitutos materiales del objeto, que facilitan la imaginación de éste, mientras que el sueño se ve reducido a representarse el objeto por una imagen mental, o a escoger como sustituto otra imagen que simbolice al mismo objeto. Es así como la micción es simbolizada en uno de los sueños anteriores por la imagen de una regadera, mientras que el juego correspondiente habría dispuesto de una verdadera regadera. ¿Cómo explicar la formación de estos símbolos oníricos? Es lo que ahora vamos a discutir. Nos pareció útil antes insistir en la doble continuidad que une los símbolos lúdicos primarios y secundarios y que une a ambos con los símbolos igualmente primarios y secundarios del sueño infantil.

¿El sueño es únicamente simbólico o deja un lugar más o menos grande al automatismo y a la casualidad? Es muy difícil decirlo, puesto que cuanto más se profundice en el análisis tanto más se favorecerán las asimilaciones retrospectivas del sujeto. Lo esencial es que el simbolismo onírico existe y, sobre todo, que entre los simples símbolos primarios, tales como el de X. soñando con huevos de los que está pri-

vada, y los símbolos cada vez más secundarios o inconscientes, intervenga toda la gama de intermediarios. Este hecho es fundamental y su conocimiento se debe a los trabajos de los psicoanalistas; él nos obliga a completar el estudio del juego simbólico con el de las asimilaciones propias del pensamiento simbólico inconsciente.

2. La explicación freudiana del pensamiento simbólico

La doctrina de Freud es demasiado conocida para que sea necesario recordarla extensamente, antes de buscar lo que podemos extraer de ella para la explicación del simbolismo inconsciente. Insistamos sobre todo en el hecho de que Freud ha aportado esencialmente una técnica nueva, y que, no obstante que sus concepciones teóricas exigen hoy una revisión general, esta técnica permanecerá y constituye de hecho el único método sistemático que hasta la fecha poseemos para la exploración de los esquemas "inconscientes". Mientras que en el niño es suficiente, para discernir la existencia y la importancia de estos esquemas, mirar jugar al sujeto y escuchar sus propósitos tratando de captar las asociaciones que efectúa él mismo, la técnica de análisis del adulto consiste en el principio de poner al paciente en un estado de pensamiento "no dirigido" y en seguirlo entonces sin intervenir. Se le ruega al sujeto, recostado confortablemente con los ojos cerrados, durante una hora cotidiana, decir exactamente todo lo que le viene a la mente, sin buscar ni excluir nada. Los primeros ocho o quince días, en general, nada sucede de muy interesante: el sujeto aprende sencillamente a no velar los pensamientos íntimos que pueden surgir, a no temer aparecer completamente desprovisto de inteligencia, a decir francamente al analista todo lo malo que de él piensa, así como de esta situación absurda. Después, animado, habiendo vencido su pudor y su amor propio, tomando confianza en el analista de quien comienza a entender el papel de simple registrador, así como su discreción, el sujeto llega a encontrar gusto en hablar una hora sin trabas y en seguir curiosamente el hilo de sus ideas espontáneas. Es entonces cuando se producen reacciones de las que es difícil

darse una idea precisa si no se ha experimentado. Hay, primero un aflojamiento gradual de la "dirección" del pensamiento, es decir, que se salta sin sospecharlo de una evocación a otra, como en la ensoñación. Se produce, al mismo tiempo, una notable tendencia a "ver" más que a razonar: surge una serie de cuadros que se miran y se describen, que se entrelazan, conmueven o repugnan, puesto que son recuerdos, pero en el desarrollo de los cuales se asiste como ante una especie de película. Entonces se producen dos hechos capitales: en primer lugar, el pensamiento retrocede poco a poco, es decir, que entre los recuerdos recientes o casi actuales que se evocan, se deslizan cada vez con más frecuencia recuerdos antiguos y siempre más lejanos; se sorprende uno entonces de haber pasado la mayor parte de la hora en revivir escenas de infancia y en volver a ver a sus padres como antaño. En segundo lugar, recuerdos de sueños se deslizan en el contexto: sueños olvidados, que vuelven y se encuentran mezclados a la memoria de los acontecimientos reales y, como se le ha rogado al sujeto anotar cada mañana sus sueños actuales y contarlos simplemente, éstos interfieren igualmente con las asociaciones libres.

Tal es lo esencial de la técnica. Se agrega, cuando esto es útil, el análisis de los sueños mismos. Con frecuencia es superfluo, hasta tanto ciertos sueños cobran significación inmediata por las asociaciones que el sujeto hace espontáneamente (y con frecuencia sin sospecharlo) con sus recuerdos y sus evocaciones. Pero, cuando esto es útil, el analista relee frase por frase la relación escrita del sueño y, a propósito de cada una de ellas, el sujeto cuenta (siempre sin buscar ni dirigir) lo que le viene a la mente.

De esta doble técnica Freud ha sacado sus hipótesis sobre el simbolismo en general. El sueño es siempre la realización de un deseo, pero el contenido aparente de los sueños encubre un contenido latente del que no es más que la trasposición simbólica. Esta trasposición es debida a una censura que proviene de la conciencia del sujeto, así como de su super yo o interiorización de la acción de los padres. El contenido latente es, en efecto, censurado porque está formado por tendencias reprimidas; el sueño es, pues, en total, la rea-

lización simbólica de un deseo reprimido. Es más, cada situación actual, vivida por el sujeto, viene a encajarse en las situaciones anteriores, en tal forma que un deseo reprimido reciente se injerta necesariamente sobre el conjunto de las tendencias reprimidas antiguas. Así, pues, somos determinados por todo nuestro pasado y en particular por la jerarquía de las tendencias infantiles, distribuidas según las etapas del desarrollo sexual: etapa oral, después anal, narcisismo, después elección del objeto (hacia el final del primer año) y tendencias edipianas, y en fin, transferencia de la afectividad sobre un número cada vez más grande de nuevos personajes. Un simbolismo no es, pues, nunca simple y hay siempre "polisimbolismo" por el hecho de las significaciones múltiples que resultan de este encaje de las tendencias y de los conflictos. Los símbolos más elementales son el producto de una "condensación" de imágenes, que puede ser independiente de la censura y debida a simples factores de economía del pensamiento. Pero hay además "desplazamiento" del acento afectivo de una imagen sobre la otra y este desarrollo proviene de la censura. El simbolismo procede por medio de identificaciones, proyecciones, oposiciones, disfraces, etc., y está en los antípodas de la lógica, puesto que no obedece sino al "Lustprinzip" y tiene por función engañar a la conciencia. El carácter visual del sueño se explica, finalmente, como sigue: en el acto normal la percepción se asocia a una serie de recuerdos depositados en el inconsciente (la conciencia misma no tiene memoria y no es sino una especie de "órgano de los sentidos" interno, que aclara los recuerdos cuando esto es útil, o les niega claridad, es decir, los "censura", cuando le son contrarios) y el conjunto se traduce en movimientos. Al contrario, si la tendencia es reprimida, no puede dar por resultado acciones exteriores y refluye entonces en la dirección de los órganos sensoriales, de ahí el carácter casi alucinatorio del sueño; además regresa igualmente asociada a recuerdos-imágenes, pero seleccionados hasta poder ser tolerados por la conciencia, de donde proviene el simbolismo, cuya conexión con la censura se entiende así.

Es muy difícil juzgar esta interpretación de modo imparcial. En presencia de esta mezcla de observaciones incisivas,

pero traducidas en un lenguaje muy alejado del de la psicología experimental contemporánea, quisiera uno disociar los hechos de la teoría y reinterpretarlos de manera adecuada a los conocimientos actuales. Freud y los psicoanalistas, por razón de haber sido largo tiempo despreciados y su doctrina deformada por los psicólogos de laboratorio, han formado una organización propia, cuyos servicios prácticos son evidentes en un dominio donde la aplicación supone la reglamentación, pero que presenta este peligro de cristalizar y mantener intangible una verdad de escuela. Sin embargo, ha llegado el momento de olvidar a la vez las prevenciones oficiales y el espíritu de camarilla, para integrar la parte viviente del freudismo en la psicología a secas. Y esta realidad integrable es constituida por el método y por los hechos. Éstos son incontestables, y para conocerlos es suficiente someterse uno mismo a un "psicoanálisis didáctico". ¡Pero hay que pasar por esto y descartando esa condición *sine qua non* del contacto con los hechos, uno se pone en la situación de los filósofos que hablan de la percepción sin haber jamás medido un umbral en el laboratorio!

Esto dicho, no queda ninguna duda de que la dificultad del freudismo, para el psicólogo que se ha plegado a la experiencia sobre sí mismo y ha practicado un poco el método sobre otro, a título de verificación, no está en ninguna forma en los hechos afectivos como tales, sino en los cuadros generales con los que la doctrina se satisface en el dominio de la psicología general: la naturaleza de la memoria, el papel de la asociación, el concepto de una conciencia esclarecedora de la cual la inteligencia no es el centro activo, las relaciones de la conciencia y del inconsciente, la conservación de los sentimientos, para no citar sino los puntos principales, son cuestiones que necesitan una revisión, antes de que se pueda esperar una teoría adecuada del simbolismo.

Los dos hechos fundamentales descubiertos por el freudismo son: el uno, que la afectividad infantil pasa por etapas bien caracterizadas, y el otro que hay continuidad subyacente, es decir que en cada nivel el sujeto asimila inconscientemente las situaciones afectivas actuales con las situaciones anteriores y aun hasta con las más antiguas. Estos hechos son tanto

más interesantes para nosotros cuanto que son cabalmente paralelos a los del desarrollo intelectual. La inteligencia pasa también por etapas y éstas corresponden también en líneas generales, a las del desarrollo afectivo. Por ejemplo, la succión desempeña un papel tan grande en la organización de los esquemas sensorio-motores primitivos (espacio bucal, etc.) como en la afectividad del niño de pecho. El "narcisismo" (a condición, se entiende, de ver en él un narcisismo sin Narciso, es decir sin la conciencia del yo) corresponde a ese egocentrismo radical del primer año, durante el cual el universo y el yo se confunden, a falta de objetos permanentes exteriores. En el nivel de la "elección del objeto" afectivo corresponden la construcción del objeto sustancial y la organización del espacio exterior. A la etapa de la transferencia de la afectividad sobre otras personas corresponde, al fin, el principio de la socialización del pensamiento. Por otra parte, todo el análisis genético del pensamiento muestra la asimilación permanente de los datos actuales a los esquemas anteriores y a los de la actividad propia; el progreso de la inteligencia consiste en una *descentralización* progresiva de esta asimilación y los errores se reducen a una fijación inconsciente a lo que se podría llamar los "complejos" intelectuales reprimidos.

Sólo que para explicar simultáneamente esa elaboración afectiva gradual (que está, pues, en conexión estrecha con las construcciones intelectuales) y la continuidad de las asimilaciones inconscientes del presente al pasado, un equilibrio sutil debe mantenerse entre las nociones de construcción y las de identidad. Pero, pese a las apariencias, Freud es mucho menos genético de lo que se suele decir y sacrifica con demasiada frecuencia la construcción a la permanencia, al punto que atribuye al niño de pecho los atributos esenciales de la conciencia definida: memoria, conciencia del yo, etc. Lo que quisiéramos, pues, es una traducción genética del freudismo, eliminando lo que todavía hace de él una ciencia de lo idéntico.

En este aspecto, la primera dificultad reside en la noción freudiana del instinto, que no es ni la noción biológica de un mecanismo estable, ni la noción psico-sociológica. Según esta

última, se hablará de la "transformación social de los sentimientos" para decir que nuevos sentimientos, realmente construidos en función de las nuevas interacciones que se presentan en el camino, vienen a injertarse en los instintos integrándoselos. Para Freud, al contrario, el instinto es una especie de energía permanente que se conserva a través de todo el desarrollo y se desplaza simplemente de un objeto a otro (cuerpo propio, padres, etc.); son estas "cargas" afectivas las que determinan entonces los diversos sentimientos particulares, mientras que la continuidad de la corriente general explica las "identificaciones" y los *transfert*. Pero, se puede uno preguntar si ese lenguaje sustancialista no es más molesto que fecundo y si una meditación sobre las "intermitencias del corazón" no conduciría a un relativismo más cercano a la realidad. Nada sabemos, en efecto, de la conservación de la energía afectiva total y sólo comprobamos la existencia por ritmos y regulaciones. Cuando el sentimiento se transfiere de un objeto a otro, debemos reconocer que, además de la continuidad, se construye un sentimiento nuevo por el hecho de que el antiguo está integrado por un esquema diferenciado en relación con el anterior y que la continuidad afectiva resulta simplemente de la asimilación mutua de estos esquemas. Las "cargas" son, pues, relativas a la organización de conjunto de los esquemas y expresan la regulación (siempre correlativa con una estructura intelectual correspondiente) de ellos. Por eso es peligroso postular la conservación de un sentimiento en el "inconsciente", durante esos períodos de intermitencias. Pensemos, por ejemplo, en una tendencia agresiva, tal como la que se manifiesta contra el padre, en los juegos y los sueños del apartado 1: se sobrentiende que, aunque pudiendo reaparecer periódicamente, tal "pulsión" (que alterna en la conciencia con los sentimientos inversos de ternura y de unión) no se conserva necesariamente en el "inconsciente". Lo que se conserva, o al menos se puede plantear la hipótesis tan legítimamente como la de la conservación de los sentimientos como tales, son los modos de acción y de reacción, los esquemas de conducta y por consiguiente ciertas relaciones permanentes entre las reacciones del padre y del hijo: son esas relaciones las que pueden en-

tonces engendrar de nuevo periódicamente la agresividad o el amor. Observemos, además, que las dos soluciones vienen a ser tal vez lo mismo, pues no experimentar conscientemente un sentimiento que reaparecerá más tarde es ser la sede de un simple sentimiento virtual: y un sentimiento virtual no es otra cosa sino un esquema de acción o reacción. Pero al menos ese segundo lenguaje evita atribuir al "inconsciente" el poder experimentar sentimientos por cuenta propia como si fuera una segunda conciencia. Si los conserva, diremos, es justamente sólo a título de sentimientos: el inconsciente es esencialmente motor (o, como dicen los mismos freudianos, "dinámico") y conviene entonces describirlo en términos de reacciones si se quieren evitar las trampas del vocabulario sustancialista. Se comprende además mucho mejor, en este caso, por qué el sujeto puede ignorar algunas de sus tendencias escondidas: es, en efecto, mucho más difícil tomar conciencia de un esquema de reacción y de sus implicaciones agregadas, que de sentimientos ya completamente formados y listos a surgir como tales.

Esto nos conduce al problema central de la memoria, que plantea exactamente las mismas dificultades, pero sobre el plano de la representación. Para Freud, el pasado se conserva íntegro en el inconsciente, pues la conciencia no posee como tal ninguna memoria y se limita a alumbrar los recuerdos-imágenes depositados en las capas subliminales. Observemos que es ésta una teoría que coincide con la de muchos otros autores y que (asociacionismo aparte) la memoria freudiana no está muy alejada de la memoria bergsoniana. Pero se ha opuesto de tiempo en tiempo a esta forma de ver, otra concepción de la memoria que es la del recuerdo-reconstrucción.[2] En efecto, sigue siendo imposible saber lo que sucede con un recuerdo durante los intervalos situados entre su desaparición y su reaparición: no se experimenta sino sobre recuerdos conscientes y, cuando se evoca un recuerdo olvidado, esta evocación puede ser tanto una reconstitución como un drenaje. Es más, todos

2 En un interesante artículo sobre "La conservation des images et les théories de la mémoire" (*Arch. de Psychol.*, t. XVI, p. 349), J. Larguier des Bancels opone a la teoría de la "conservación" de las imágenes la de los "vestigios" anatómicos y esta última implicaría naturalmente una reconstitución mental.

los trabajos actuales sobre la memoria ponen en evidencia la intervención de factores que implican una organización activa de los recuerdos: juicios, conexiones lógicas, etc. De Janet, para quien la memoria es una conducta de recitación, a los gestaltistas que reconocen estructuras de conjunto en la reconstitución de los recuerdos, sin olvidar los trabajos sobre el testimonio, un número considerable de hechos han sido recogidos que hablan en favor de la tesis de la reconstitución, parcial o total. Si se me pregunta qué he hecho esta mañana a las siete, me veo obligado a deducirlo y es dudoso que mi inconsciente lo haya inscrito sin más sobre un cuadro perpetuamente al día.

Es más, consecuentes con su hipótesis, los freudianos hacen remontar los principios de la memoria hasta los de la vida mental misma. ¿Por qué no tenemos recuerdos de los primeros años y en particular de los primeros meses tan fértiles en experiencias afectivas? Es, contestan, que ha habido represión. Pero sobre este punto la teoría de la memoria reconstitución parece disponer de una solución mucho más sencilla: no hay recuerdos de la primera infancia por la sencilla razón de que no había todavía memoria de evocación capaz de organizarlos. La memoria de recognición no implica, en efecto, de ninguna manera, la capacidad de evocar recuerdos, ya que ésta supone la imagen mental, el lenguaje interior y los principios de la inteligencia conceptual. La memoria del niño de dos a tres años es aún una mezcla de cuentos fabulados y de reconstituciones exactas, pero caóticas,[3] y la memoria orga-

[3] Hay además la cuestión de los recuerdos que se apoyan sobre otros. Por ejemplo, uno de mis más antiguos recuerdos remontaría, si fuera cierto, a mi segundo año. Veo todavía, en efecto, con una gran precisión visual, la escena siguiente en la que he creído hasta alrededor de los 15 años: estaba sentado en un cochecito de niño, empujado por una nana, en los Campos Elíseos (cerca del Grand Palais), cuando un individuo quiso raptarme. La correa de cuero ajustada a la altura de mis caderas me retuvo, mientras la nana trataba valerosamente de oponerse al hombre (hasta recibió algunos arañazos y veo aún vagamente su frente arañada). Se formó una aglomeración y un agente de policía con esclavina y con bastón blanco se acercó, lo que hizo huir al individuo. Veo todavía toda la escena y hasta la localizo cerca de la estación del metro, y cuando tenía alrededor de quince años, mis padres recibieron de mi antigua nana una carta anunciándoles su conversión al Ejército de Salvación, su deseo de confesar sus antiguas faltas y en particular restituir el reloj recibido como recompensa de esta historia, enteramente inventada por ella (con arañazos ficticios). He debido, pues, escuchar de niño la relación de los hechos en los que mis padres creían y la proyecté en el pasado bajo forma de un recuerdo visual que es, pues, un recuerdo de recuerdo, pero falso. Muchos verdaderos recuerdos son, sin duda, del mismo orden.

nizada no se desarrolla sino con los progresos de la inteligencia total.

Pero entonces ¿qué sucede con la continuidad inconsciente que enlaza el presente al pasado y asegura la conservación de las experiencias afectivas tanto como de las intelectuales? De una manera general, ¿en qué consisten las trazas que permiten la memoria de recognición, así como las asimilaciones sobre las que se fundan las reconstituciones de la memoria evocadora? Aquí todavía, no puede tratarse sino de esquemas de acción y no de imágenes representativas depositadas a título de imágenes en el inconsciente mismo (lo que sería de nuevo hacer de él una segunda conciencia). El bebé reconoce un objeto o un personaje en la medida en que puede reaccionar ante ellos como lo ha hecho anteriormente, y son estos esquemas sensorio-motores los que se prolongarán en recuerdos-imágenes de la misma manera que hemos visto (cap. III) la imagen mental formarse por combinación de esquemas significantes y de esquemas significados. Pero esta trasposición de la recognición activa en evocación representativa supone toda la organización propia de la inteligencia interiorizada y no da, pues, nacimiento a una memoria organizada sino con el lenguaje, la relación y el sistema de los conceptos.

Si confrontamos ahora esta crítica de la memoria con la de los sentimientos inconscientes, parece evidente que es necesario un reajuste teórico para poder comprender el papel de las experiencias afectivas infantiles sobre la vida entera del individuo. Pero, en realidad, los hechos son igualmente claros si se renuncia a los recuerdos inconscientes para hablar el lenguaje de los esquemas y de su asimilación recíproca. Los freudianos se expresan, por ejemplo, como si la imagen de la madre y del padre, formada al nivel de la elección de los primeros objetos afectivos, subsistiese durante toda la existencia y como si una cantidad indefinida de personajes fueran después "identificados" inconscientemente con esas primeras imágenes. Pero, si es evidente que el individuo generaliza así con mucha frecuencia sus primeras maneras de amar o defenderse, de encariñarse o de revelarse y si hay a veces una continuidad impresionante entre las primeras reacciones familiares y las reacciones ulteriores sociales, religiosas, estéticas

(por ejemplo, el motivo de la resistencia a los tiranos en Schiller, etc.), ni el recuerdo inconsciente ni la conservación de los sentimientos como tales son indispensables para rendir cuenta de los hechos. La "imagen" puede no ser sino un esquema. Hay que hablar de esquemas afectivos así como hay esquemas motores y esquemas intelectuales (y son estos, además, los mismos esquemas o, al menos, aspectos indisociables de las mismas realidades) y es el conjunto organizado de estos esquemas el que constituye el "carácter" de cada uno, es decir, sus modos permanentes de comportamiento. Cuando un individuo se ha revelado interiormente contra una autoridad paternal demasiado coercitiva y hace lo mismo después frente a sus maestros así como ante toda traba, no es en ninguna forma necesario decir que identifica inconscientemente cada persona con la imagen de su padre: simplemente ha adquirido al contacto de éste un modo de reaccionar y de sentir (un esquema afectivo) que generaliza en caso de situaciones objetivamente análogas, del mismo modo que tal vez ha adquirido el esquema de la caída de los cuerpos dejando caer una pelota de su cuna sin que sea necesario sostener que identifica más tarde todos los cuerpos que caen con esa misma pelota. Es verdad que en sueños le sucederá sin duda, cuando ha tenido pleito con una persona cualquiera, situarla en escenas infantiles y simbolizarla por medio de rasgos tomados de su padre. Verá además fácilmente, en caso de análisis, el encaje de estas situaciones actuales con las situaciones pasadas. Pero esto plantea el problema del pensamiento simbólico, al cual volveremos, y muestra a lo sumo la necesidad de la menor generalización posible y de la menor abstracción posible de los esquemas afectivos, por oposición a los esquemas intelectuales, sin que sea necesario para esto enlazar el hecho incontestable de la asimilación de las situaciones afectivas entre ellas, con una teoría contestable de la memoria o de la conservación de los sentimientos.

Pero, antes de llegar al simbolismo, planteamos todavía una tercera cuestión general a propósito de la cual es hoy día necesaria una revisión si se quiere ajustar el psicoanálisis a las nociones esenciales de la psicología contemporánea. Sin que haya hecho de él propiamente una profesión de fe, Freud fue

educado en el ambiente del asociacionismo clásico y, a pesar de que la técnica que él inventó haya precisamente permitido una renovación de la noción de asociación, Freud siguió siendo demasiado tributario de ella. Se encuentran en él hasta las trazas de la famosa teoría de Taine sobre la percepción concebida como una alucinación verdadera (ver la explicación del carácter casi alucinatorio del sueño). De una manera general concibe la conciencia como una simple claridad (un "órgano de los sentidos internos"), cuyo papel es únicamente proyectar su luz sobre las asociaciones ya hechas, resultado de las semejanzas y contigüidades entre recuerdos inconscientes. Niega, pues, a la actividad consciente lo que da a ésta el carácter esencial para los autores actuales: que es constituir el pensamiento, es decir una actividad constructora real. El problema de la inteligencia de hecho está ausente del freudismo, y es de lamentarse, ya que la meditación sobre la toma de conciencia en el acto de comprensión, así como sobre las relaciones entre los esquemas intelectuales inconscientes y la "reflexión" consciente, hubiera ciertamente simplificado la teoría del inconsciente afectivo (ver principios del apartado 1 de este cap. VII).

Sea como sea, al ver en la asociación la actividad mental por excelencia, Freud se esfuerza, para penetrar en los arcanos del inconsciente, por alcanzar las asociaciones lo más espontáneas posibles. De donde proviene su doble técnica de análisis en general por regreso al pensamiento no dirigido y de análisis de los sueños por asociaciones libres.

Mas se sabe hoy día que la asociación, lejos de constituir un hecho primario, resulta siempre de un juicio, o al menos de una asimilación activa.[4] Existe, pues, una continuidad completa entre la asociación inconsciente y la actividad inteligente, lo que conduce naturalmente a revisar la teoría de las relaciones entre la conciencia y el inconsciente en un sentido más funcional y menos topográfico. En cuanto al pensamiento espontáneo y no dirigido que se libera por la técnica misma del psicoanálisis, se sobreentiende que lo que en éste se llaman "asociaciones" consiste en asimilaciones, afectivas más que

4 La teoría de la Forma llega a negar la existencia de cualquier asociación, pues le parece que ésta siempre implica una estructuración de conjunto.

lógicas, pero activas sin embargo, es decir, que hay construcción pese a todo. Esto no disminuye, además, en ninguna forma su interés, al contrario. En la práctica esto no cambia nada puesto que esta construcción emana siempre del sujeto y revela por consiguiente su esquematismo inconsciente. Sólo que, desde el punto de vista teórico, esto conduce a la conclusión esencial de que, en el análisis de un sueño, las "asociaciones libres" dadas por el sujeto no restituyen simplemente las que ha provocado el mismo sueño: lo rebasan necesariamente y construyen un nuevo sistema de asimilaciones que se integran a las anteriores. Este nuevo sistema, repitámoslo, es revelador de las tendencias escondidas del sujeto, pero no se limita al dominio del sueño como tal. Esto es tan cierto que en vez del sueño se podría tomar como punto de partida de las "asociaciones" un acontecimiento cualquiera recortado en un periódico: las asimilaciones espontáneas del sujeto permitirían entonces dar a todos los detalles un sentido simbólico, como si se tratase de uno de sus propios sueños. . . y esto mismo seguiría siendo instructivo en cuanto a los "complejos" del paciente, pero esta experiencia probaría con evidencia que se trata de asimilaciones activas y no de un mecanismo asociativo automático que prolonga a aquel que habría engendrado el sueño mismo.

Esto nos trae por fin al problema del simbolismo inconsciente. ¿Se puede aceptar, después de todo lo que acabamos de ver en cuanto a las cuestiones generales, la explicación freudiana del símbolo: una imagen enlazada a una o varias significaciones por asociaciones inconscientes que escapan a la censura? En otras palabras, el objeto (o el significado) del símbolo es asociado en el inconsciente a toda clase de imágenes, pero de este objeto censurado, únicamente son toleradas por la conciencia las asociaciones con imágenes que no lo recuerdan de manera demasiado evidente; estas imágenes son, pues, simbólicas en la medida en que engañan a la censura y el papel de las asociaciones libres es entonces precisamente encontrar aquellas asociaciones inconscientes que estaban censuradas en el momento de la formación del símbolo.

Mas, esta interpretación nos parece plantear dos dificultades esenciales, que se desprenden de lo anterior: la primera

es que se comprende mal el mecanismo así como la existencia misma de la censura y la segunda es que el simbolismo y singularmente el simbolismo inconsciente, rebasa ampliamente el dominio de lo que es "censurable" o reprimido y parece constituir, mucho más que un disfraz o que un *camouflage*, la forma elemental de la toma de conciencia en el sentido de una asimilación activa.

En efecto, tanto cuanto la noción freudiana de la represión está clara y es importante (además de antemano conquistó a todos los espíritus), la noción de censura es oscura y ligada a la concepción de la pasividad de la conciencia de la que hablamos más arriba. La censura es un producto de la conciencia, nos dicen, cuando ésta quiere ignorar un contenido reprimido. Pero ¿cómo la conciencia puede ser causa de ignorancia, es decir, de inconsciencia? Esto no es comprensible si no se compara la conciencia a un proyector, que alumbra ciertos puntos y se desvía de otros, por voluntad de aquel que lo acciona. Si la conciencia es actividad e inteligencia ya no se comprende; y aun menos si el logro de una represión está ordinariamente ligado a una cierta colaboración de la conciencia (sin lo cual la represión "falla" y hay que psicoanalizarla, es decir, justamente hacerla consciente). Ciertamente, sucede con frecuencia que la conciencia desee ignorar lo que le disgusta, pero entonces no es víctima y, cuando, en la tentación moral, se "cierran los ojos" hasta el último momento sobre la naturaleza de la tendencia que acaba por triunfar, se sabe muy bien, en el fondo, adonde se quiere llegar y la conciencia es en realidad cómplice desde el punto de partida. ¿Son, pues, estos mecanismos los que explican el símbolo? Esto sería bien insuficiente, en presencia de la generalidad del simbolismo. En realidad, la "censura" del sueño no es sino una expresión tautológica para significar su inconsciencia y, o bien ella no expresa nada más que la noción de la represión misma, o bien traduce el hecho mucho más general de la incapacidad del soñador para tomar una conciencia clara de todas las tendencias que le agitan.

En efecto, y es esto el punto capital, el simbolismo inconsciente rebasa en su generalidad el dominio de lo reprimido y por consiguiente de lo censurable y por tanto puede uno pre-

guntarse si su carácter inconsciente, es decir, la ignorancia en la cual el sujeto permanece en cuanto a su significación, no traduce simplemente una toma de conciencia difícil e incompleta. Para Freud la censura resulta de la conciencia y el simbolismo es el producto de asociaciones inconscientes que engañan a la censura. Conviene buscar si no se podría dar vuelta a estos dos términos: la "censura" no como expresión misma del carácter inconsciente, es decir, incomprendido, del símbolo, y éste como resultado de un principio de asimilación consciente, es decir de un ensayo de comprensión.

A decir verdad, Freud ha dado dos explicaciones sucesivas del simbolismo y el hecho es tanto más interesante para nosotros cuanto que se relaciona justamente con el papel de la censura. La explicación primitiva consiste en subordinar a la censura el conjunto de los mecanismos simbólicos, con lo cual el símbolo se reduce por entero a la noción de disfraz. Posteriormente, al contrario, sin duda bajo la influencia de Silberer, de Adler y sobre todo de Jung, Freud admitió que el simbolismo constituía igualmente un lenguaje primitivo, pero es entonces a la vez lenguaje y disfraz: el mecanismo de la "condensación" es en este caso explicable por simples factores de economía del pensamiento, pero el "desplazamiento" sigue siendo concebido como resultando siempre de la misma censura. Y, en realidad, el "desplazamiento" es inseparable de la "condensación", ya que es imposible reunir en una sola imagen rasgos pertenecientes a varios objetos sin desplazar el acento afectivo y el conjunto de los mecanismos constitutivos del símbolo inconsciente puede muy bien funcionar en casos en que el contenido del símbolo no tiene nada de reprimido ni de censurado, puesto que corresponde entonces a pensamientos o deseos perfectamente conscientes y conocidos por el sujeto mismo en estado de vigilia. Se puede, en cuanto a esto, citar dos órdenes de hechos: los sueños transparentes, es decir simbólicos, pero de un simbolismo inmediatamente comprensible al despertar y, sobre todo, las imágenes de medio-sueño, en otro tiempo bautizadas con los nombres solemnes de alucinaciones hipnogógicas e hipnopómpicas.

He aquí ejemplos de sueños transparentes. Un joven desea la separación de sus padres; su madre un poco tiránica per-

turba la existencia de su padre. Ella es parisiense y él lleva un apellido meridional y, en su sueño, el hijo sale de la estación de Aviñón y es sorprendido por el orden y la limpieza desacostumbradas sobre las cuales le dicen entonces: "Desde que el sur de Francia se ha constituido en República independiente, todo marcha mejor que antes." Se comprueba, pues, en este caso la existencia de un simbolismo, casi comparable al de un juego de imaginación y, sin embargo, es difícil hacer intervenir en él la censura, puesto que las significaciones son evidentes. Se dirá tal vez que la separación de sus padres es siempre para un sujeto cosa delicada y que no se sabe qué complejos recónditos y qué sentido profundo pueden recubrir estos símbolos. Pero he aquí otro ejemplo: un estudiante de filosofía debe entregar a su maestro, al día siguiente al del sueño, una crítica del *Tratado de lógica* de Goblot, que acaba de salir. Piensa ser severo con esta obra, pero conoce la opinión muy diferente del profesor y sospecha que quedará en situación difícil. He aquí el sueño: la clase de lógica va a empezar, pero el maestro entra acompañado por un anciano que toma la palabra; mientras que el primero permanece apoyado en la pared, cruzado de brazos con aire enigmático, el anciano principia bastante bien, pero se aleja después cada vez más del tema; el estudiante sale nervioso, pero, apenas fuera del aula, oye los silbidos y los roces de pies del auditorio y, encantado, regresa; el pobre señor acaba de hablar y se retira lentamente, mientras que el profesor, siempre inmóvil, lo sigue con la mirada; después mira largamente al público, y por fin dice, casi convencido: "En el fondo, han hecho bien echándolo. Era muy malo eso que nos contaba" y, al despertar, el estudiante reconoce inmediatamente al anciano como al vecino de mesa en la Biblioteca Nacional, de un lector en el que había notado un cierto parecido físico con Goblot. Es más, recuerda enseguida una conferencia de este último, que le había disgustado por sus digresiones. El sentido del deseo expresado por el sueño es, pues, evidente: convencer al profesor poniendo de su parte al auditorio. Pero ¿por qué un simbolismo tan infantil, en lugar de soñar simplemente el resultado deseado, también fácil de imaginar tal cual? ¿Por qué Goblot no está representado en carne y hueso y por qué

el simbolismo lo desplaza, no sobre su doble, sino hasta convertirlo en un amigo de este último, como si hubiera una censura rigurosa?

Los freudianos dirán tal vez que algún complejo paterno subsiste allí, acurrucado en la sombra, que explica a pesar de todo el disimulo. Además, para convencerlos, no es el sueño transparente el que constituye el dominio de elección en el estudio de la formación de los símbolos. Es la imagen de medio sueño y en particular cuando traduce simbólicamente los últimos pensamientos del sujeto antes de dormirse. Es lo que vamos a ver ahora, con los trabajos de H. Silberer.

3. El simbolismo según Silberer, Adler y Jung

H. Silberer es un discípulo de Freud que ha estudiado especialmente el simbolismo en el pensamiento místico. Pero, dotado de espíritu crítico y experimental, ha tratado de desarrollar la teoría del símbolo analizando las imágenes del duermevela por medio de un método original y fructuoso. El silencio de que los freudianos han rodeado sus trabajos (al revés de Adler y de Jung, Silberer no ha creado escuela disidente) es difícilmente explicable, ya que tienen un interés verdadero y hubieran contribuido, si hubieran sido desarrollados, a acercar el psicoanálisis a la psicología corriente. En su estudio sobre la formación de los símbolos,[5] Silberer trata de alcanzar el punto preciso en que, en estado de medio-sueño, el pensamiento abandona su estructura coherente y lógica para encaminarse en la dirección del simbolismo visual. Observando entonces que las primeras imágenes que aparecen prolongan con frecuencia la última idea consciente y la traducen simbólicamente, este autor ha tratado de reproducir experimentalmente el fenómeno obligándose él mismo a fijar su pensamiento sobre un problema escogido de antemano y a despertarse para anotar las imágenes surgidas después de que el sueño lo había vencido en su meditación. Es así como antes de dormirse Silberer decide comparar las nociones del tiempo desarrolladas por Kant y Schopenhauer en sus filoso-

[5] H. Silberer, "Ueber Symbolbildung", *Jahrb. Psychoan. Ges.*

fías: llega un momento en que su pensamiento no logra ya evocar simultáneamente los dos sistemas y, entonces, casi dominado por el sueño, se ve en una administración pública, tratando de entrar en contacto con dos funcionarios en sus taquillas fallando con los dos alternativamente. Ahora bien, no solamente Silberer alcanza, pues, por este método, un simbolismo visiblemente independiente de la represión y de la censura, sino que se ve conducido a descubrir una distinción en los símbolos inconscientes: al lado de los símbolos "materiales" que representan un objeto o un acontecimiento particular (por ejemplo, un rey como símbolo del padre), él propone la noción de símbolos "funcionales" para caracterizar a los que expresan el funcionamiento mismo del pensamiento. En el ejemplo de Kant y Schopenhauer es, en efecto, la imposibilidad en que se encuentra el pensamiento en el duermevela de mantener el contacto con los dos términos de la relación, la que es simbolizada por las dos taquillas entre las cuales va y viene el administrador. Es más, una vez encaminado por este sendero, Silberer, inspirado tanto por las nociones freudianas del polisimbolismo y del encaje de las situaciones como por su propia distinción de los símbolos materiales y funcionales, descubre que un mismo sueño simboliza a veces simultáneamente deseos infantiles y pensamientos serios actuales: además de la interpretación retrospectiva que se hará en el sentido de los encajes cada vez más profundos, sugiere la posibilidad de un análisis "anagógico", orientado inversamente.

Freud ha debatido tanto la existencia de los símbolos funcionales como la legitimidad del análisis anagógico. La cuestión que se plantea, sin embargo, es la de saber si los postulados metodológicos del analista no prejuzgan sobre esta única orientación retrospectiva. Silberer parece más prudente al admitir lo bien fundado de los dos puntos de vista: el simbolismo demuestra la continuidad del pasado y del presente, pero esto puede significar tanto una evocación del pasado en vista de la adaptación actual como una asimilación de lo actual al pasado. En cuanto a los símbolos funcionales, se pueden clasificar como parezca, pero los hechos coleccionados por Silberer prueban, y es lo que aquí nos interesa, la independencia del simbolismo frente a la represión y la "censura".

Se sabe, por otra parte, cómo y por qué razones la noción del análisis anagógico se encuentra en Adler. Contrariamente a la importancia que Freud atribuye a la sexualidad, Adler encuentra por todos lados el instinto de conservación y la voluntad de poderío o de expansión. El mismo amor es sobre todo para el individuo un medio para desempeñar un papel y afirmar su yo. En cuanto a las reminiscencias, el neurótico las crea y siempre con la misma meta, puesto que no padece realmente sus efectos. El verdadero problema del desarrollo afectivo, para este autor, es, pues, la compensación gradual de los sentimientos de inferioridad propios de la infancia: es la realización por el individuo del programa de vida nacido de esa necesidad de compensación; es el ajuste de las "sobrecompensaciones", fuentes de perturbaciones tanto como de actitudes supra-normales, y es la eliminación de los residuos de inseguridad e inferioridad. Desde este punto de vista, el simbolismo no es en ninguna forma para Adler como un disfraz, sino como un simple reflejo, directo o "alegórico" de los deseos de expansión o de los sentimientos de inseguridad del sujeto. El juego de los niños es un ejemplo típico. La ficción simbólica se encuentra en los neuróticos, quienes, por compensación, inventan historias justificantes y, por "sobrecompensación", se construyen ideales inaccesibles. El sueño, por fin, es un reflejo sumario y alegórico de las actitudes actuales del sujeto, en el cual Adler ha tratado de encontrar símbolos característicos de las tendencias a la expansión o a la inferioridad: por ejemplo las imágenes que implican lo "alto" y lo "bajo".

No tenemos que discutir aquí el papel respectivo de los instintos, sexual o de conservación, del inconsciente humano: después de que los presocráticos hubieron decidido, cada uno a su turno, que "la naturaleza de las cosas" era agua, aire y fuego (o aun esta sustancia infinita e indeterminada que recuerda la "energía psíquica" de Jung), el progreso de los conocimientos ha mostrado que no se trataba de elementos simples, ni únicos. En cuanto al problema que nos interesa, Adler no ha elaborado voluntariamente ninguna doctrina de la génesis de los símbolos y ha centrado sus preocupaciones sobre las aplicaciones prácticas, de las que, por lo demás, es

conocido el interés y la diversidad.[6] Inútil es, pues, que continuemos aquí la disensión de la interpretación adleriana del símbolo.

Con C. G. Jung, al contrario, estamos en presencia de una nueva teoría de conjunto del pensamiento simbólico, ligada a una nueva concepción del inconsciente. Jung echa en cara a Freud el haber estrechado demasiado al inconsciente limitándolo al dominio de las experiencias, antes vividas conscientemente, después reprimidas. Al lado de este "inconsciente individual" existe una cantidad considerable de elementos que no han sido jamás conscientes y que no pueden serlo porque aún no están adaptados a la realidad. Por oposición al inconsciente individual, hecho de recuerdos que difieren de un individuo a otro, estos elementos anteriores a toda conciencia son comunes al conjunto de los individuos y definen por consiguiente "un inconsciente colectivo" (tomado en el sentido de general y no de social). Están caracterizados por las grandes tendencias ancestrales e innatas que dirigen los comportamientos esenciales de la humanidad, desde sus instintos vitales involuntarios hasta sus tendencias místicas, permanentes y las más altas. En cuanto al pensamiento simbólico, aparece entonces como la toma de conciencia primitiva de estas realidades interiores. Por debajo del simbolismo individual, variable y superficial, existiría así un simbolismo colectivo (siempre en el sentido de general), que sería propiamente el lenguaje del alma humana. Inspirado por estas grandes hipótesis, Jung se ha entregado a una muy vasta investigación sobre la generalidad de los símbolos, coleccionando los sueños normales, las ensoñaciones patológicas (son conocidos sus trabajos sobre la esquizofrenia), los símbolos místicos, las innumerables manifestaciones simbólicas inherentes a los ritos, a las representaciones sagradas de las sociedades primitivas y orientales, en una palabra prosiguiendo con una paciencia y una erudición incansables el sueño de la reconstitución de los símbolos originales de la humanidad. El pensamiento simbólico colectivo corresponde así, para Jung, a una fase inicial del pensamiento humano, a una época en que la civili-

6 Ver Madeleine Ganz, *La psychologie d'Alfred Adler et le développement de l'enfant*, Delachaux et Niestlé.

zación aún no ocupada en la conquista del mundo exterior se tornaba hacia el interior tratando de formular por el mito los descubrimientos psíquicos debidos a esta introversión. Los grandes símbolos generales son, pues, hereditarios: "formas preexistentes o tipos arcaicos de la percepción", condiciones congénitas de la intuición "determinantes *a priori* de toda experiencia", como diría él en otro tiempo; expresión de los "arquetipos" dice hoy en día, es decir, de los sistemas a la vez afectivos y representativos que constituyen la "paleopsique" [7] observemos, por fin, que esta concepción aporta una nueva solución al problema de la generalidad y de la naturaleza de los mitos: en lugar de ver en ellos, con Max Müller, "una enfermedad del lenguaje" con un centro indo-germánico único de difusión, o con Andrew Lang, un residuo de instituciones sociales primitivas, comunes a todas las sociedades, Jung los considera, pues, como generales, porque constituyen la toma de conciencia convergente de los mismos arquetipos inherentes a un solo inconsciente colectivo, innato en la humanidad.

Jung es un constructor asombroso, pero cierto desprecio de la lógica y de la actividad racional —contraído en el contacto cotidiano con el pensamiento mitológico y simbólico— tal vez lo haya hecho demasiado poco exigente en cuanto a verificaciones. Para simpatizar mejor con las realidades de que habla, adopta una actitud antirracionalista y sus aciertos sorprendentes no dejan de inquietar a veces al lector crítico.

Lo que quedaría de Jung son la generalidad, al menos relativa, de los símbolos, así como la concepción esencial del simbolismo como pensamiento y lenguaje primitivos. Pero importa distinguir cuidadosamente, si se quiere permanecer en los límites de lo verificable, el hecho de la generalidad y la hipótesis de la herencia o del innatismo del pensamiento simbólico. Desde entonces, el carácter general y "primitivo" de este último puede presentar dos significaciones muy distintas: la de congénita o la de simplemente infantil. El mismo Jung ha atenuado ya bastante la tesis de la herencia de los símbolos cuando, respondiendo a unos críticos, ha declarado: "No pretendo de ninguna manera que estas representaciones sean

[7] Ver C. G. Jung, *El hombre, al descubrimiento de su alma*, y Yolan Jacobi, *Die Psychologie von C. G. Jung*, Rascher, Zurich, 1940, p. 57.

heredadas, pero pienso que se hereda la posibilidad de ellas, lo que no es lo mismo." [8] En efecto, si se tomara esta respuesta al pie de la letra, no solamente querría decir que sólo la posibilidad del pensamiento es innata (sobre lo cual todos están de acuerdo), sino que, por este mismo hecho, retrotraería la explicación de los mecanismos particulares de este pensamiento a las leyes de su desarrollo, es decir a su génesis infantil.

En realidad, ¿qué se encuentra en los símbolos generales descubiertos o reconocidos por Jung? Es necesario poner aparte, primero, una serie de símbolos místicos (la cruz, etc.) cuyo contenido podría bien ser colectivo en el sentido social más que general. Habría, para un sociólogo, muchas reservas que hacer en el dominio de los mitos y veríamos tal vez la "conciencia colectiva" de Durkheim recobrar una parte del "inconsciente colectivo" de Jung. Pero se podría contestar que lo social es reflejado por la persona humana y que el simbolismo como estructura general de pensamiento puede ser inherente a éste antes de socializarse. Sobre esto nosotros estaríamos en parte de acuerdo, pero entonces esto nos devuelve a lo infantil; ya que sólo el niño es anterior a las diferentes formas de la vida social.

Desde este punto de vista, una segunda categoría de símbolos "generales" debe atraer la atención: son aquellos comunes al pensamiento del niño, al sueño y a las diversas formas simbólicas del pensamiento adulto. Un buen ejemplo es el del agua que está ligado a la idea de "medio original", sea de nacimiento o de nuevo nacimiento en un gran número de representaciones. El hecho es conocido en los símbolos oníricos. Numerosos mitos hacen salir de las aguas a los hombres o a los dioses. Diversos ritos de bautismo unen en la utilización del agua las ideas de nuevo nacimiento a las de purificaciones, y se produce igualmente, en esas especies de mitos individuales intermediarios entre la fabulación lúdica y el pensamiento serio, construidos por los niños para explicarse el origen de las cosas, que el agua desempeña un papel cuyo carácter, aun influido por el adulto, es original. Mencio-

[8] Citado por Raymond de Saussure, *La méthode psychanalytique*, p. 28.

namos en el pasado (*Représentation du monde*, p. 390) el caso de un muchacho que hacía remontar los humanos a pequeños gusanos salidos de burbujas formadas en el fondo del gran lago que lo llena todo: estos pequeños gusanos, *encallados* en el borde, echaban brazos, pies y dientes y venían a ser los bebés que fueron los primeros hombres y que se han dividido en suizos, franceses y alemanes.

Pero, suponiendo que tales símbolos generales no sean debidos a acercamientos forzados, ¿podría sacarse en conclusión la intervención de factores hereditarios? Hay dos soluciones posibles: o bien una tendencia inconsciente innata y común a todos los hombres, que inspiraría a los niños de hoy en día así como ha determinado las representaciones ancestrales, o bien una simple representación visual debida a la asimilación simbólica que caracteriza el pensamiento del niño, y que puede ser general en la medida en que los productos del pensamiento infantil incluyen todas las formas "primitivas" de pensamiento.

Mas, para escoger entre estas dos soluciones, hay un método cuyo empleo parece imponerse si no se quiere aislar por principio la cuestión del pensamiento simbólico. Es comparar esas convergencias posibles con las que se presentan entre el pensamiento propiamente conceptual del niño y el de las sociedades primitivas o antiguas, y estas convergencias son más numerosas de lo que se cree. No hablaremos de la magia infantil, de las "participaciones" en el sentido de Lévy-Bruhl o de los mitos de origen, puesto que se encuentran en una situación precisamente intermedia entre el pensamiento simbólico y el pensamiento conceptual y plantean, pues, de nuevo el mismo problema. Pero se pueden invocar los sorprendentes parecidos entre los principios del pensamiento racional en el niño de siete a diez años y en los griegos: la explicación por identificación de sustancias (los astros que nacen del aire o de las nubes, el aire y la tierra que provienen del agua, etc.), por atomismo surgido de esta identificación gracias a los esquemas de la condensación y de la rarefacción, y hasta la explicación precisa de ciertos movimientos por el choque de rebote del aire (ἀντιπερίστασις), de que se servía Aristóteles. ¿Hay que admitir entonces que los

"arquetipos" que han inspirado los principios de la física griega se vuelven a encontrar hereditariamente en el niño? Nos parece infinitamente más sencillo limitarnos a suponer que los mismos mecanismos genéticos que explican el desarrollo del pensamiento del niño actual se ha aplicado ya por espíritus que, como los primeros presocráticos, se liberaban apenas del pensamiento mitológico y prelógico. En cuanto al esquema de la "reacción que rodea", Aristóteles parece no haberlo construido él mismo: lo habrá tomado de las representaciones corrientes, que podían ser tan populares en una civilización anterior al mecanismo como lo son en los niños de hoy.

En una palabra, allí donde hay convergencia entre el pensamiento del niño y representaciones históricas, es más fácil explicar estas últimas por las leyes generales de la mentalidad infantil que invocar una herencia misteriosa. Tan lejos como se vaya en la historia o la prehistoria, el niño ha precedido siempre al adulto, y se puede además suponer que cuanto más primitiva es una sociedad tanto más duradera es la influencia del pensamiento del niño sobre el desarrollo del individuo, puesto que la sociedad no está entonces todavía en estado de trasmitir o de constituir una cultura científica.

Si lo que antecede es verdad para el pensamiento en general, no hay razón de que no lo sea también para el pensamiento simbólico en particular. Recordaremos, pues, de Jung su idea central de un pensamiento simbólico primitivo, independiente de los mecanismos de represión o de censura. Pero, para explicarla, hay que volver al niño y al desarrollo psicogenético visible y analizable. El mérito de Freud es el de haber planteado el problema del simbolismo inconsciente sobre el terreno de la evolución individual. Una vez disociado de la interpretación por el disfraz, el simbolismo puede adquirir, gracias al carácter realmente primitivo de los mecanismos del pensamiento del niño, el mismo grado de generalidad que C. G. Jung ha buscado en la hipótesis del inconsciente "colectivo".

4. Intento de explicación del simbolismo inconsciente

El simbolismo inconsciente, es decir cuya significación no es inmediatamente conocida por el mismo sujeto no es sino un caso particular del simbolismo en general, y debe ser considerado como tal. En efecto, si subsiste una muy grande distancia entre el simbolismo consciente del adulto (imágenes, comparaciones concretas, etc.) y su simbolismo inconsciente (sueño, etc.), en el niño pequeño, por el contrario, existen todos los intermediarios entre estos dos extremos, puesto que el juego de imaginación o juego simbólico presenta toda la gama entre los símbolos análogos a los del sueño y los símbolos intencionalmente construidos y enteramente comprensibles para el sujeto. Se puede hasta decir que es entre los dos y los cuatro años cuando los símbolos situados a mitad de camino ente los extremos, es decir en parte conscientes y en parte inconscientes, son más frecuentes.

Si es así, claro está que una explicación valedera del juego simbólico debe *ipso facto* explicar igualmente el símbolo inconsciente; a condición, naturalmente, de que incluya una generalización posible según esta nueva dimensión que es justamente el inconsciente, es decir a condición de poder aportar las razones de la incomprensión que testimonia el sujeto en cuanto a su propio simbolismo se refiere. Mas si el juego simbólico no es sino la expresión de una asimilación de lo real al yo, es decir, de una asimilación disociada del acomodo actual correspondiente, el símbolo inconsciente lo es a *fortiori*: el egocentrismo de que dan muestra, ya sea el sueño en sí mismo (como pérdida de contacto con la realidad), ya sean las tendencias reprimidas (en tanto que contrarias a la realidad aceptada), son suficientes entonces para dar cuenta de la inconsciencia del símbolo, porque un estado radicalmente egocéntrico es un estado de indiferenciación completa entre el yo y el mundo exterior y, por consiguiente, un estado de no conciencia del yo, o lo que es lo mismo, de proyección de las impresiones internas en las formas que procura el mundo exterior. Supresión de la conciencia del yo por absorción imaginaria total del mundo exterior, es decir, por confusión con él, tal es el principio del símbolo inconsciente, y se ve de ante-

mano que constituye un simple caso límite de esta asimilación de lo real al yo, presente ya en el simbolismo lúdico.

Distinguiremos tres cuestiones, en el intento de demostración que sigue: la de los símbolos llamados anatómicos, que representan una parte del cuerpo propio por medio de un objeto exterior, la de los símbolos no anatómicos independientes de la represión y la de las relaciones entre el simbolismo y la represión. Los símbolos anatómicos pueden estar a su vez acompañados de represiones, o ser independientes de ellas. Pueden además formarse a cualquier edad y no son necesariamente los más primitivos. Pero son especialmente instructivos por su carácter paradójico, y están con frecuencia entre los más inconscientes: es por esto por lo que nos parece útil empezar por ellos.

Hemos visto, en la sección 1, dos ejemplos de estos símbolos anatómicos: un sueño que acompaña la micción y que representa una regadera que se vacía, así como un sueño de erección figurando un garbanzo que crece. Se conocen los innumerables ejemplos reunidos por los freudianos en lo que se refiere a los órganos masculinos y femeninos. En todos estos casos, se sobrentiende que puede haber represión, al menos durante el sueño. Pero es importante anotar que los símbolos anatómicos se producen igualmente en las imágenes de medio sueño, y esto en relación con partes del cuerpo que no dan lugar a ninguna represión:

Un sujeto adulto se duerme frecuentemente con la mano puesta contra el ángulo del maxilar inferior, sintiendo así latir la sangre en la arteria carótida. Esta situación provoca, a intervalos, las siguientes imágenes: *1*) un riachuelo que hierve en el ángulo de una roca, con un ritmo del agua correspondiente exactamente al de los latidos de la sangre (como el sujeto ha podido verificarlo al despertar); *2*) un caballo al galope, reproduciendo el mismo ritmo; *3*) las sinuosidades descritas en el agua por el *Gordius aquaticus*, gusano de un metro de largo y delgado como un lazo. Aquí todavía los períodos de la sinusoide correspondían a los latidos de la sangre; y *4*) la cabeza que se apoya en la mano abierta puede provocar un adormecimiento de los dedos, que parecen a veces crecer desmedidamente en el medio sueño. El sujeto ve entonces cierto número de largos sacos de cemento, dispuestos en abanico (símbolo que se presentó en varias ocasiones). *5*) casi despertado por un calambre en una pierna replegada, el sujeto

la estira, y, en el momento preciso en que se yergue, ve una rana cuyas piernas pasan del estado de flexión a la posición erecta. Sentimiento de soñar todavía y de ser él mismo la rana. 6) una pequeña mota de algodón dejada por el dentista entre dos molares: el sujeto ve un paquete de musgos húmedos estrechado por dos rocas, en el momento en que, apenas adormecido palpaba con la lengua ese cuerpo extraño

Sin duda se podría admitir que en los casos 1 a 5 otras sensaciones internas interfieren con la causa principal de producción de la imagen. Pero esos factores eventuales nos parecen excluidos en 6 y, aun si interviniesen en 1-5, lo que constituye además una suposición gratuita, el contenido esencial del símbolo es evidentemente provocado por las sensaciones descritas.

Y nada es más sencillo que explicar este simbolismo anatómico si uno se refiere a los mecanismos de la fomación de la imagen en el niño pequeño. La semi-conciencia del durmiente es, en efecto, comparable al estado de egocentrismo radical que caracteriza la conciencia del bebé, es decir que hay a la vez indiferenciación completa entre el yo, el mundo exterior y asimilación de las cosas a la actividad propia. Estos dos aspectos de la conciencia elemental son interdependientes, y es esencial entender la razón: en la medida en que el yo se anexiona la realidad externa está inconsciente de sí mismo. puesto que la conciencia del yo es relativa a las resistencias de los objetos y de las demás personas.[9] Esto admitido, una de las tareas esenciales de la asimilación elemental consiste en coordinar entre sí los universos heterogéneos de los cuales, uno es visual, los otros táctiles, cinestésicos, etc. La adquisición de la prehensión en el bebé marca una primera etapa de esta asimilación mutua de los esquemas visuales y táctilo-cinestésicos; puesto que la mano puede constituir simultáneamente un objeto visual y una fuente de impresiones táctilo-cinestésicas, esta coordinación se opera relativamente temprano. Al contrario, todo el problema de la imitación de los movimientos relativos a la cara está caracterizado, como lo vimos en el

9 Freud ha comparado el "narcisismo del sueño" a lo que él llama el "narcisismo" del bebé. Pero repitamos que el carácter esencial de este narcisismo es la ausencia de la conciencia del yo: es este carácter el único que explica los poderes que se atribuye entonces la actividad propia.

cap. II, por nuevas dificultades de coordinación, las cuales son precisamente muy instructivas para la comprensión del simbolismo anatómico ulterior. Al no conocer sino muy parcialmente su yo físico y no poseer de su rostro ninguna imagen visual sino solamente un conjunto de impresiones táctiles, gustativas o cinestésicas, el bebé está obligado a aprender a traducir los esquemas relativos a estos últimos dominios en esquemas visuales, ayudándose de la percepción del cuerpo de otro. Le acontece cometer errores muy significativos: por ejemplo, viendo los ojos de otro cerrarse y abrirse, abre y cierra la boca asimilando así en falso el esquema visual de los ojos del modelo al esquema táctilo-cinestésico de la propia boca, y se ve de antemano que, privado de la conciencia de su yo, el durmiente se encuentra, por su situación misma e independientemente de toda la represión, en la situación del bebé, es decir, que le será necesario también traducir (pero en sentido inverso) sus impresiones corporales en imágenes visuales, y que estará expuesto a los mismos errores.

Hay, sin embargo, dos diferencias esenciales entre el durmiente que sueña y el bebé que aprende a coordinar lo táctilo-cinestésico y lo visual. Es ante todo, que el primero es capaz de formar imágenes mentales, puesto que, sabiendo ya imitar y utilizar sus acomodos anteriores, logra construir imágenes aun en sueño. Después es cuando, si tiende a adaptarse a lo real, por un intercambio de asimilación de las cosas a sí mismo y de acomodación a ellas (éste hasta primando a veces, como en la imitación actual), el durmiente interrumpe todo intercambio con lo real y se limita a asimilarlo en la imaginación, o, a la manera en que procede el juego simbólico, puesto que las únicas acomodaciones que intervienen entonces son las acomodaciones anteriores sobre las cuales se fundan las imágenes. Pero, precisamente porque no hay ya ninguna acomodación actual, hay indisociación completa entre la actividad interna y el mundo exterior: éste, representado sólo por las imágenes, es entonces asimilado, sin resistencia ninguna, a ese yo inconsciente y en esto el simbolismo onírico prolonga el simbolismo lúdico.

Así las cosas, en primer lugar, toda impresión interna o relativa al cuerpo, ya se trate de micción y de excitaciones

de los órganos, o de sensaciones provocadas simplemente por los movimientos de la sangre, por piernas o dedos adormecidos, por un cuerpo extraño en un diente, etc., es a la vez sentida en sí misma, pero no enlazada al propio cuerpo, a falta de conciencia del yo: no se traduce, pues, en imágenes exteriores. En efecto, el durmiente tiene siempre conciencia de alguna cosa, puesto que sueña, y, sin embargo, no es una conciencia del yo puesto que no sabe que duerme ni que sueña. Aun cuando se sitúa él mismo en su sueño, lo hace por una especie de proyección análoga a la de los niños que hablan de sí en tercera persona: es una relación visual relativa a su personaje y no una conciencia de su actividad subjetiva actual. Es seguramente difícil remitirse a la actitud de una conciencia que es susceptible de percibir una impresión corporal sin por eso enlazarla con un yo. Basta, sin embargo, observar un bebé de 0; 3 o de 0; 4 cuya mano se mantiene fuera del campo visual para ver que es un sujeto muy consciente de sentir una impresión táctil y cinestésica (puesto que forcejea), pero que busca con los ojos en torno a sí y no sobre sí mismo a qué espectáculo visual puede corresponder esta impresión incomprendida. Lo mismo pasa con el durmiente: la impresión sentida se pone, por decirlo así, a perseguir una traducción visual, y entonces, como no puede ver nada y no sabe siquiera cuál es la causa, pero dispone de la capacidad de construir imágenes, acude a cualquier cuadro exterior con tal que haya un parecido cualquiera.

El segundo punto proviene de allí: este parecido implica una asimilación de la realidad imaginada a la impresión corporal interna, y, esta asimilación por sí misma no plantea problema: es la que vemos actuar en el juego simbólico, es decir justamente en la situación en que la asimilación actual está dominada por la asimilación a la propia actividad. Es aquí donde el simbolismo inconsciente prolonga al simbolismo lúdico, pero lo prolonga llevando las cosas al límite, es decir, hasta el punto en que, a falta de toda acomodación presente, la asimilación egocéntrica se torna en absorción imaginaria del mundo exterior y supresión de la conciencia del yo. El sueño es, pues, comparable al juego simbólico, pero a un juego cuya ausencia de conciencia del yo haría que el

contexto fuera semejante al de las incoordinaciones entre lo visual y lo táctilo-cinestésico, características del primer año.

Si así pasa con los símbolos anatómicos, nada será más sencillo que explicar ahora cualquier símbolo, dado que no hay represión visible en acción. De una manera general, basta considerar el sueño como una prolongación del juego simbólico, de tal naturaleza que, en la medida en que los deseos implican una conexión estrecha con el yo, son proyectados en imágenes exteriores. Se sobrentiende, además, que la ausencia de conciencia del yo implica en el sueño esta especie de creencia inmediata que es anterior a la posibilidad misma de la duda, mientras que en el juego esta creencia cede poco a poco el terreno al sentimiento de lo ficticio, por las razones que se han visto.

Sin duda este factor del grado de subjetividad de los deseos es el que explica esos sueños de los niños que Freud llama no simbólicos, porque traducen la realización de los deseos en imágenes directas y de significación consciente. Cuando, por ejemplo, X. sueña que ella come huevos, o que los gatitos sustituyen a los cobayos, tales deseos no suponen una toma de conciencia muy refinada: directamente expresables en imágenes [10] son, pues, realizados simbólicamente en la medida en que toda imagen es un significante, pero este simbolismo no sobrepasa el nivel de los símbolos conscientes característicos del juego, tomando en cuenta el carácter superficial del deseo. Al contrario, en el caso de los sueños adultos relativos a la separación de los padres o a la crítica de Goblot (ver sección 2, pp. 250 ss.), la subjetividad más delicada del deseo explica que, a falta de conciencia suficiente del yo, el sueño poyecta la realización de éste en imágenes exteriores. Se sobrentiende que sucederá *a fortiori* lo mismo en las pesadillas, independientemente de la cuestión de las represiones posibles. De una manera general, en la medida en que el simbolismo se complica en el curso del desarrollo mental (lo que es sin duda cierto, pero muy a grandes rasgos) el hecho se explicaría fácilmente por la complejidad y la indivi-

10 Está claro que el yo interviene aquí, como en la imagen de comer huevos, lo cual no implica la traducción visual de impresiones corporales actuales: es el recuerdo-imagen global del "personaje".

dualización crecientes de los deseos, fuentes a la vez de las complicaciones graduales del juego y de la inconsciencia progresiva de las asimilaciones oníricas.

Si llegamos por fin a los efectos de la represión misma, se vuelve posible integrarlos a lo que antecede, pero a título de caso particular y ya no de factor general. El hecho general que da cuenta de la incomprensión de un símbolo por el sujeto mismo, y por tanto del carácter "inconsciente" de ese símbolo, es la asimilación egocéntrica llevada hasta la supresión de toda acomodación actual (= de todo contacto con la realidad presente), o sea hasta la supresión igualmente de la conciencia del yo. Ahora bien, una tendencia reprimida es una tendencia que el sujeto no quiere aceptar y a la que rehusa así toda acomodación a lo real. Es, por consecuencia, una tendencia arrojada de la conciencia, y es inútil invocar una "censura" que la mantendría ignorada, puesto que la represión, al rehusarle la posibilidad de la acomodación, la considera inepta para ser consciente. Pero, en este caso, el hecho de que una tendencia reprimida se satisface simbólicamente (por ejemplo, el sueño del doctor que mata a un señor gordo, obs. 98) se explica exactamente de la misma manera que el hecho de la traducción simbólica de un deseo cualquiera o aun de una impresión corporal, cuando no están enlazados a la conciencia del yo. Una tendencia reprimida, en efecto, por su situación misma, carece de acomodación y por consiguiente está disociada del yo consciente: sin embargo, si busca un alimento, no puede, pues, ser sino por una asimilación pura, a la vez egocéntrica e inconsciente (los dos caracteres son correlativos), es decir que su alimento será necesariamente un sustituto simbólico. Es falsificar las cosas hablar, aun en este caso, de "disfraz"; hay sustituto simbólico en la medida en que no puede haber realización directa del deseo, puesto que está reprimido, y esta asimilación simbólica es inconsciente simplemente porque es asimiladora, es decir, falta precisamente de acomodación a lo real.

Tan cierto es esto, que ese simbolismo relativo a las tendencias reprimidas no tiene nada de disfraz que permanece inconsciente aun en los casos en que la represión misma es simbolizada, como en los símbolos de autocastigo. Sucede,

en efecto, que el sueño, en lugar de expresar la realización del deseo por medio de un sustituto simbólico, simbolice al contrario el resultado de la represión como tal, notablemente los medios punitivos que sancionan y, cosa muy curiosa, este simbolismo es inconsciente, aunque si hubiera censura, ésta tendría evidentemente interés en hacer conocer el castigo y aun en darle toda la publicidad de la plena conciencia. Hemos visto, por ejemplo, el sueño del perro que muerde los dedos (obs. 98) y se pueden citar los sueños bien conocidos de "castración", tan frecuentes en los adolescentes. He aquí algunos casos:

Un joven que cede a veces a malas costumbres, se castiga regularmente él mismo durante la noche siguiente, en sueños de los cuales he aquí tres ejemplos: 1º Ve una torre Eiffel, de dimensiones reducidas, y seccionada a la altura del segundo piso (los pisos superiores han desaparecido). 2º Se ve a sí mismo golpeando con todas sus fuerzas, con una enorme hacha, sobre una boa erguida en una recámara. La cabeza de la serpiente está ya semiseccionada y cuelga ensangrentada. La madre del sujeto está disimulada en la penumbra del cuarto. 3º Se ve la pierna rota rodeada de un paño blanco, pero las manchas de sangre lo asustan y le impiden enderezarla; etc.

No se podrían encontrar sueños más elocuentes, y sin embargo su simbolismo es incomprensible para el mismo durmiente; el primero de estos símbolos llega hasta construir una especie de juego infantil, mientras que los otros dos conservan un contexto de pesadilla y, no se comprendería, en el caso particular, la razón de un disfraz, puesto que estos sueños no tienen precisamente por objeto procurar una satisfacción simbólica al deseo reprimido, sino a la misma represión o al deseo de autocastigo. Hay, por consiguiente, que encontrar una razón más sencilla de la inconsciencia de los símbolos de este género (los cuales no traducen en sí mismos sino tendencias particulares de una clase mucho más vasta y que rebasa ampliamente el dominio del sueño). Mas no es necesario buscar muy lejos: estos símbolos son incomprendidos por el sujeto porque la represión es en sí misma una regulación automática o espontánea que resulta de la interacción de esquemas afectivos cuyas raíces escapan a la toma de conciencia. Las cosas no suceden de otra manera, en efecto, en el

dominio de la inteligencia intuitiva, o anterior a la reflexión operatoria: habiendo adoptado cierto sistema de ideas, el sujeto tomará partido, sin saber muy bien por qué, contra tal solución o tal hipótesis, en un dominio ajeno a la afectividad interindividual, y necesitará mucho esfuerzo y reflexión para encontrar las razones de esta incompatibilidad, porque los esquemas intelectuales de que se sirve no son conscientes sino en sus resultados (acomodación y asimilación reunidos) y no en sus asimilaciones iniciales; y no hay razón para que los esquemas afectivos sean más conscientes que los esquemas intelectuales: muy por el contrario; tampoco hay razón para que la represión (expresión del bloqueo o de la inhibición de una tendencia incompatible con otras, más fuertes que ella porque se suponen organizadas en esquemas asimiladores estables) sea más consciente que las relaciones elementales de incompatibilidad que determinan la inteligencia intuitiva, aún no reflexiva. En los casos más frecuentes de auto-castigo, el esquema inhibidor o represor es el del "super-yo": ahora bien, sus raíces asimiladoras escapan a la reflexión del sujeto tan naturalmente como las raíces, antiguas y olvidadas, de las nociones de causa, de ley física, etc., aunque en los dos casos el resultado (ciertas leyes morales y ciertas leyes naturales) sea conocido de la conciencia.

Es más, en el nivel del sueño, cuando el mismo yo no es ya consciente, no se concebiría que las tendencias reprimidas o las regulaciones mismas de la represión lo fuesen. Debe señalarse en cuanto a esto, que las mismas satisfacciones simbólicas de tendencias reprimidas son a veces más transparentes en el juego que en el sueño. Por ejemplo, en la historia de Zoubab en que le corta la cabeza a su padre (obs. 95), X. se divierte con lo que inventa porque sabe bien que su agresividad no es muy seria y que conoce los sentimientos contrarios que le hacen contrapeso, mientras que, en el sueño del doctor que mata a un hombre en el aire, todo permanece menos consciente por la doble razón de la represión y de la ausencia de todo control del yo. En el caso del juego, hay, pues, asimilación que prevalece sobre la acomodación; de ahí la conciencia relativa del simbolismo, aun con represión; mientras que en el caso del sueño, la asimilación afectiva pura elimina

la conciencia del yo y los mecanismos asimiladores de los esquemas, de los que la represión es la expresión, resisten a cualquier toma de conciencia; he aquí dos razones de la misma naturaleza, pero distintas y acumulativas, para explicar la inconsciencia del símbolo sin recurrir al disfraz.

En resumen, el símbolo inconsciente es una imagen cuyo contenido es asmilado a los deseos o a las impresiones del sujeto, y cuya significación sigue siendo incomprendida por él. Y la imagen se explica por las acomodaciones anteriores del sujeto; la asimilación de lo real al yo, primando sobre el acomodo actual, es común a los simbolismos onírico y lúdico, y el carácter inconsciente del símbolo proviene enteramente de ese primate de la asimilación que, yendo hasta descartar toda acomodación actual, excluye por esto mismo la conciencia del yo y la toma de conciencia de los mecanismos asimiladores. La represión, constituyendo por otra parte un efecto de la interregulación de los esquemas de asimilación afectiva, no plantea, desde el punto de vista del simbolismo, problemas especiales y refuerza simplemente esas razones generales de inconsciencia en los casos particulares en los que interviene.

5. El simbolismo inconsciente y los esquemas afectivos

Si tales son las conclusiones a las que nos conduce la comparación del simbolismo inconsciente con los procesos del pensamiento del niño, falta situar ahora el pensamiento simbólico inconsciente en el conjunto del equilibrio mental. Puesto que no es un disfraz, su papel positivo queda por determinar y por ponerlo en relación con el del juego simbólico y el del simbolismo consciente.

Hemos visto que el juego simbólico es una asimilación libre de lo real al yo que se hace necesaria por el hecho de que, cuanto más pequeño es el niño, menos su pensamiento está adaptado a lo real, en el sentido preciso de un equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Más progresa, al contrario, esta adaptación y más el juego se reintegra a la inteligencia en general y el símbolo consciente se vuelve construcción e imaginación creadora.

Y cada una de estas relaciones corresponde exactamente a las que condicionan el simbolismo inconsciente. La vida afectiva, como la vida intelectual, es adaptación continua, y las dos adaptaciones son no solamente paralelas sino interdependientes, puesto que los sentimientos expresan los intereses y los valores de las acciones de las cuales la inteligencia constituye la estructura. Siendo adaptación, la vida afectiva supone igualmente una asimilación continua de las situaciones presentes a las situaciones anteriores, asimilación que engendra la existencia de esquemas afectivos o maneras relativamente estables de sentir y de reaccionar y una acomodación continua de estos esquemas al presente. En la medida en que este equilibrio entre la asimilación y la acomodación afectivas es alcanzado, la regulación consciente de los sentimientos es posible, lo mismo que esos sistemas normativos que tocan a los valores que son los sentimientos morales, de los que la operación activa es la voluntad. Pero, en la medida en que el equilibrio permanece inaccesible, la asimilación del presente al pasado queda como necesidad, que llega con frecuencia hasta ser vital. Esta asimilación, que prima sobre la acomodación, es lo que expresa el simbolismo inconsciente, es continuidad completa con el simbolismo consciente.

La función del simbolismo inconsciente está, pues, estrechamente ligada a la de los esquemas afectivos. La relación no es además exclusiva, puesto que, si la afectividad interviene casi constantemente en el juego, además de la inteligencia, sucede también que los esquemas intelectuales interfieren con los esquemas afectivos en el sueño mismo. Se conocen las soluciones simbólicas de problemas por medio de imágenes que a veces ayudan después a descubrimientos reales: el sueño de Agassiz sobre los pescados fósiles y el de Kékulé sobre el núcleo benzoico. Pero los esquemas afectivos conservan, naturalmente, una preponderancia esencial.

Para entender qué es un sistema de esquemas afectivos, conviene compararlos a los esquemas de la inteligencia sensorio-motora y de la inteligencia intuitiva (por oposición a la inteligencia operatoria que corresponde a los sentimientos morales y normativos). Habiendo, por ejemplo, descubierto al manipular un juguete cualquiera la posibilidad de encon-

trarlo detrás o debajo de otro, el niño hacia el final del primer año aplicará a toda clase de otros móviles esta capacidad de conservarse fuera de los límites del campo visual: el esquema del objeto permanente e independiente de la actividad propia se construye así por generalización sensorio-motora en parte consciente, pero en buena parte también inconsciente y espontánea. Lo mismo, un poco más tarde, al descubrir intuitivamente la proporcionalidad habitual del peso y del volumen de los objetos, el niño la generalizará en un esquema en parte exacto, pero que se opondrá largo tiempo a la idea más precisa de la densidad variable de los cuerpos, y que engendrará hasta ilusiones perceptivas como la famosa ilusión de peso. Estos esquemas sensorio-motores o intuitivos incluyen naturalmente una parte esencial de actividad intelectual, pero la afectividad está lejos de estar ausente: intereses, placeres y penas, alegría del logro y tristeza del fracaso, todos los "sentimientos fundamentales" de Janet intervienen a título de regulaciones de la acción cuya estructura es determinada por la inteligencia. Como lo demostraron muy claramente Claparède (a propósito del interés) y Janet, la afectividad regula la calidad de la acción, cuya inteligencia está asegurada por la inteligencia.

Ahora bien, las personas sobre las cuales obra el niño y que obran sobre él engendran a su vez ciertos "esquemas" globales. Al principio, es decir, antes de la "elección del objeto" afectivo, estos esquemas son muy poco diferentes de los que se acaba de tratar. Las personas son simplemente móviles de acción especialmente imprevisibles e interesantes, y además dispensadoras de placeres particulares, como en el momento de las comidas o de intercambios sensorio-motores excepcionalmente divertidos. Desde que el esquema del objeto sustancial y permanente ha sido adquirido, mas sobre todo al nivel de la inteligencia intuitiva, las personas se convierten en otros "yo", al mismo tiempo que el "yo" mismo se constituye recíprocamente y se vuelve una persona. Entonces los esquemas relativos a las personas se enriquecen de sentimientos nuevos, interindividuales y ya no impersonales, que resultan en parte de la proyección y de la transferencia de los sentimientos hasta entonces ligados a la actividad y al

cuerpo propios ("narcisismo"), pero que constituyen también, esencialmente, construcciones nuevas.

La experiencia, cotidiana y sobre todo psicoanalítica, muestra que los primeros esquemas personales son después generalizados y aplicados a muchos otros personajes. Según como las primeras experiencias interindividuales del pequeño que empieza a hablar estén ligadas a un padre comprensivo o autoritario, amante o brutal, etc., el niño será después conducido (y aun durante toda su vida si estas relaciones han marcado toda su juventud) a asimilar cualquier clase de individuos a este esquema paternal. Según el tipo de sentimientos que habrá sentido para con su madre, será por otra parte llevado, y a veces toda su vida, a amar de cierta manera, porque también asimila, en parte, sus amores sucesivos a ese primer amor que modela los sentimientos profundos y los comportamientos.

Señalemos primero que esta especie de aplicación generalizada de los esquemas afectivos iniciales no plantea problemas particulares en cuanto al mecanismo de la asimilación que interviene necesariamente en este caso: sucede lo mismo que con el de la asimilación sensorio-motora o intuitiva. Las acciones que alcanzan a otro son como las otras acciones: tienden a reproducirse (asimilación reproductiva), a encontrar los alimentos que la nutren (asimilación recognoscitiva) y a descubrir otros nuevos (asimilación generalizadora); así se trate de alimentar un amor, una tendencia agresiva o todas las demás posibles. Y si la asimilación es la misma, es naturalmente porque los esquemas personales son esquemas como los otros, a la vez inteligentes y afectivos: no se ama sin tratar de comprender, y hasta ni se odia, sin un juego sutil de juicios. Cuando decimos "esquemas afectivos", hay que comprender, pues, que eso significa, simplemente, el aspecto afectivo de esquemas que, por otra parte, son igualmente intelectuales. La línea esencial de demarcación es la que separa los "esquemas personales" (sentimientos interindividuales e inteligencia intuitiva socializada por el lenguaje) de los esquemas relativos a los objetos (intereses e inteligencia mezclados), pero los esquemas afectivos rebasan en parte la esfera de las

personas (esquemas bucales primitivos, etc.) y todos, cualesquiera que sean, son a la vez afectivos y cognoscitivos.

Señalemos además que, normalmente, la asimilación por la cual los esquemas, personales o impersonales y bajo su aspecto afectivo o intelectual, se incorporan sin cesar nuevos objetos, se acompañan de acomodaciones cada vez más diferenciadas. Un individuo normal puede encontrar en sus amores toda clase de rasgos de los comportamientos infantiles que lo ligaban a su madre: pondrá, sin embargo, otra cosa todavía y el personaje que se casa permaneciendo "fijado" a su amor filial arriesga complicar bastante su vida conyugal. Lo mismo el individuo que, mientras vive, permanece sometido a la imagen idealizada de su padre, o que al contrario, persigue un sueño de liberación que no ha podido jamás realizar durante su formación, ve necesariamente sus medios disminuidos, mientras que el equilibrio consiste en conservar los aspectos vivos del pasado acomodándolos sin cesar al presente múltiple e irreductible.

Ahora bien, si esta concepción de los esquemas es exacta, las teorías del inconsciente y del pensamiento simbólico se encontrarán notablemente simplificadas, o por lo menos estas realidades dejarán de formar un mundo aparte para integrarse en el dinamismo común del desarrollo del pensamiento en general y de la afectividad.

¿Por qué los esquemas afectivos, al menos en su parte esencial, siguen siendo inconscientes? Simplemente porque toda asimilación, en la medida en que no busca su equilibrio con una acomodación actual, es decir, que no da lugar a una generalización intencional, se efectúa inconscientemente, y esto sucede tanto en el dominio intelectual como en el afectivo. Una transferencia sensorio-motora, que permite al sujeto aplicar a un problema nuevo los esquemas adquiridos en circunstancias anteriores, es casi enteramente inconsciente. Cuando, en el dominio del pensamiento reflexivo y aun científico, se trata una cuestión nueva trasponiendo sin crítica las costumbres del espíritu y las nociones empleadas en otros terrenos, la asimilación permanece en gran parte inconsciente. No es sino en la generalización nueva y creadora en la que las aproximaciones nuevas salen no se sabe de dónde. "El

pensamiento es una actividad inconsciente del espíritu", decía ya Binet, como más arriba lo recordábamos: es decir, que aun cuando la inteligencia es más lúcida, el mecanismo íntimo de las asimilaciones rebasa la toma de conciencia, y ésta no revela primero sino los resultados, y remonta después, por una reflexión recurrente y siempre incompleta, de la periferia hacia un centro que no alcanza nunca. Es, pues, evidente que el inconsciente afectivo, es decir, el aspecto afectivo de la actividad de los esquemas asimiladores, no tiene nada privilegiado desde el punto de vista de su inconsciencia: sólo el halo místico que rodea la intimidad de la persona ha podido engañar a los psicólogos en este punto.

Dicho esto, no es necesario prestar a este inconsciente una memoria representativa para explicar la continuidad del pasado con el presente, puesto que los esquemas aseguran la existencia de éste bajo un aspecto motor o dinámico. Aún es menos necesario imaginar una censura para dar cuenta de la incomprensión de que da muestras el sujeto en cuanto a sus mecanismos escondidos: se podría invocar una censura de la inteligencia sobre todos los puntos en que el pensamiento permanece ignorante de su propio funcionamiento. Contrariamente, la represión y sus efectos siguen siendo, como lo hemos visto, un elemento esencial del funcionamiento de los esquemas: los esquemas tienden a asimilarse recíprocamente en todo o en parte, y de allí provienen las transferencias totales o parciales, que constituyen el equivalente de las implicaciones en el dominio de la inteligencia y, en caso de imposibilidad, tienden a excluirse recíprocamente, lo que es el equivalente de las incompatibilidades en el dominio intelectual: la represión de un esquema afectivo por otro es, pues, la condición misma de la organización de conjunto de los esquemas.

Pero si todas las transiciones se dan así entre la asimilación inconsciente y la adaptación consciente, según que el mecanismo asimilador se encuentre en equilibrio más o menos completo y móvil con la acomodación a las nuevas realidades, se deducen una serie de consecuencias en lo que se refiere al pensamiento afectivo, es decir a la manera en que el individuo comprende sus relaciones con otro así como con sus

propios sentimientos. En la medida en que hay adaptación, es decir, en que el equilibrio es alcanzado, el pensamiento conceptual ordinario basta para aclararlo, sea bajo su forma intuitiva, sea aun bajo su forma operatoria o normativa (lógica y moral). Este pensamiento no alcanza jamás la asimilación en su mecanismo completo, se entiende, pero sucede, pues, lo mismo en el dominio intelectual. Contrariamente, en la exacta medida (y todas las transiciones son posibles) en que la asimilación supera a la acomodación o se disocia de ella, el sujeto no tiene a su disposición, para comprender sus propias reacciones, sino un modo de pensamiento calcado precisamente de la asimilación como tal: es el pensamiento simbólico.

En el niño se produce constantemente ese primado de la asimilación. Hemos visto por qué, a propósito del juego; y eso vale tanto para la inteligencia como para los sentimientos. Pero en el adulto, aun cuando está normalmente adaptada, existe al menos una especie de situación en que tal primado subsiste desde el punto de vista afectivo, sin hablar naturalmente de los estados patológicos en que hay regresión general: es precisamente el caso del sueño, durante el cual la vida afectiva subsiste, pero sin acomodación posible a la realidad. Es por lo que el sueño ve florecer y reflorecer sin cesar un pensamiento simbólico análogo al del juego de los niños, y es por lo que aporta indicaciones interesantes sobre el juego de las asimilaciones inconscientes y sobre la organización de los esquemas afectivos del sujeto. Conviene además recordar que, precisamente a causa de su falta total de acomodaciones el sueño no revela sino parcialmente esta organización, o bajo una forma relajada que se rehace por otra parte, en todo estado de adaptación real. Lo mismo el estado de semiensoñación y de asimilación libre en que se expande el pensamiento no dirigido, durante la cura psicoanalítica, rompe el equilibrio (bien que en un grado menor) en favor de la asimilación pura, y constituye a veces un regreso parcial al pensamiento simbólico, pero este estado no es sino parcialmente revelador de una organización que persiste en toda adaptación.

El pensamiento simbólico es, pues, la única toma de conciencia posible de la asimilación propia de los esquemas

afectivos. Es una toma de conciencia incompleta y, por consiguiente, deformante, porque carece precisamente de esta acomodación que, por la naturaleza misma de las relaciones actuantes, no dispone de los mecanismos cuya expresión procura el pensamiento simbólico. Pero es exclusivamente una toma de conciencia y no un disfraz. Por lo tanto, aunque traduciendo los esquemas por imágenes y no más por conceptos y relaciones como en el estado en que están adaptados por el equilibrio con acomodación, el pensamiento simbólico se moldea bastante exactamente sobre la organización o asimilación recíproca de estos esquemas. Es lo que nos falta por demostrar.

Un sistema de esquemas afectivos es comparable a un sistema de esquemas intelectuales, si verdaderamente ambos constituyen los aspectos complementarios de una sola y misma realidad total, que es el sistema de los esquemas de acciones reales o virtuales. Ahora, se ha subrayado demasiado poco hasta qué punto el pensamiento simbólico contiene a pesar de toda su apariencia incoherente un esbozo de lógica, una prelógica de nivel comparable a la prelógica intuitiva, salvo precisamente que la adaptación falta y que la asimilación permanece libre. Es así como dos procesos fundamentales constitutivos del símbolo inconsciente, según Freud, la "condensación" y el "desplazamiento" representan en este plano el equivalente funcional de la generalización y de la abstracción constitutivas de los conceptos. Ciertamente les falta toda norma operatoria, puesto que el pensamiento simbólico permanece prelógico y se contenta, como el pensamiento intuitivo, con regulaciones análogas a las regulaciones perceptivas carentes de reversibilidad operatoria. Pero la condensación, así como la generalización, consisten en construir una significación común a cierto número de objetos distintos, lo cual permite precisamente el encaje de varios esquemas afectivos que asimilan unas tras otras situaciones diversas y con frecuencia distantes en el tiempo. He aquí, por ejemplo, un estudiante de ciencias naturales que sueña con dos pájaros de los que se pregunta si son dos especies bien distintas o dos simples variedades de la misma especie, y esta inquietud se encuentra ligada, por la presencia de un contradictor en el

sueño, con una situación anterior en la que un compañero de colegio le sostenía que el amor físico y el amor ideal son dos simples matices, en tanto que él defendía lo contrario. La "condensación" del símbolo traduce, pues, la asimilación de las situaciones y constituye así la expresión de una especie de generalización. Y así como no hay generalización sin abstracción, el símbolo no podría condensar sin desplazar, pues el desplazamiento es ya el equivalente en lo concreto de las imágenes y de las asimilaciones afectivas, de lo que será la abstracción en la reflexión desprendida de lo concreto. El simbolismo consciente del juego aporta precisamente todos los intermediarios entre las condensaciones y los desplazamientos iniciales, y los procesos lógicos funcionalmente equivalentes que se dibujan en la medida en que el símbolo tiende a conceptualizarse.

Así como las "proyecciones e identificaciones" de que da muestras el simbolismo no son sino asimilaciones preconceptuales, especies de participaciones que implican un trabajo elemental de pensamiento (ver cap. siguiente, sección 2, p. 305) las imágenes que expresan la parte por el todo o lo contrario por su contrario, atestiguan una actividad prelógica, de la cual Freud señaló el parentesco con los hechos lingüísticos En cuanto a los *desdoblamientos* (dos imágenes distintas para el mismo significado), a las contradicciones lógicas y a las "lagunas", estos aspectos del simbolismo muestran con certidumbre su insuficiencia formal, comparada a la coherencia y a la síntesis del pensamiento conceptual, pero esto sucede también con el pensamiento intuitivo y prelógico del niño.

En resumen, forma prelógica y no antilógica de pensamiento, el pensamiento simbólico constituye una expresión elemental de las asimilaciones propias de los esquemas afectivos. ¿Es adecuada esta representación? Hay que señalar primero que los esquemas afectivos no alcanzan precisamente el grado de generalización y de abstracción de los esquemas lógicos, salvo en el caso exclusivo en que se encuentran regulados por operaciones reversibles de reciprocidad, etc., es decir cuando se tornan por eso mismo esquemas morales. Ahora bien, no se trata entonces de esa simple sumisión inconsciente al "super yo" sino de un sistema normativo autónomo, para-

lelo a los sistemas racionales. Al nivel de los sentimientos espontáneos y no regulados, al contrario, los esquemas afectivos no podrían corresponder sino a los esquemas intelectuales de orden intuitivo, es decir que no alcanzan la generalización y la abstracción lógicas (o morales). El pensamiento intuitivo es intermediario entre la imagen y el concepto: no representa sino imaginando, por oposición a la lógica que representa deduciendo las relaciones, y lo que imagina sustituye siempre lo general por un caso particular que le reemplaza a título no solamente de ejemplo sino de participación o, en estricto sentido, de "sustituto". Por esto, el esquema de las reacciones afectivas asimiladas a los sentimientos por el padre participa más del esquema particular de ese padre, de lo que un concepto lógico participa del objeto que ha sido el punto de partida de su formación. La "identificación" con el padre, según la expresión del psicoanalista, está más cerca de una especie de participación prelógica que de una asimilación conceptual abstracta, aunque, insistamos, haya siempre "esquema" y no simple reducción a recuerdos inconscientes. Pero el pensamiento simbólico "inconsciente" es de un nivel todavía muy inferior al de los esquemas intuitivos, puesto que, en vez de imaginar directamente los ejemplos representativos, los asimila además a significantes visuales cualquiera, cuya significación escapa a la comprensión del sujeto. Pero es aquí donde conviene recordar que el pensamiento simbólico inconsciente no es en ninguna forma una expresión permanente de la organización de los esquemas afectivos. No los representa sino en ciertas situaciones excepcionales, como en el juego infantil, el sueño infantil y adulto, así como a veces en los estados de relajación completa del pensamiento. Se trata, pues, siempre de situaciones en las cuales la asimilación aventaja a la acomodación actual o la reemplaza enteramente: entonces solamente el simbolismo secundario interviene porque el egocentrismo radical vuelve imposible la conciencia del yo, en tal forma que la única forma en que las asimilaciones afectivas pueden todavía cobrar una débil conciencia de sí mismas consiste en incorporarse soportes visuales. La asimilación de estos sustitutos prolonga a la asimilación de los esquemas y aquellos sirven de

significantes cuando estos constituyen su significación inconsciente.

En total, el pensamiento simbólico inconsciente obedece a las leyes del pensamiento todo, del cual constituye una simple forma extrema, que prolonga la del juego simbólico en la dirección de la asimilación pura. Esta coherencia funcional del pensamiento en sus diversas manifestaciones sorprende aún más cuando después de haber visto al simbolismo actuando en sus sistemas diferenciados, se le encuentra implicado en los principios de todo el pensamiento conceptual del niño. Es lo que ahora vamos a examinar.

Tercera Parte

LA REPRESENTACIÓN COGNOSCITIVA

HEMOS comprobado, en el curso de la primera parte de esta obra, cómo la imitación, primero simple réplica en "positivo", se prolonga en imágenes representativas que sirven de significantes al juego y al mismo pensamiento adaptado, mientras que las formas superiores y reflexivas de la imitación propiamente dicha se integran en la inteligencia. Hemos visto, por otra parte, en el curso de la segunda parte, cómo el juego, primero simple especialización de la asimilación sensorio-motora funcional, se vuelve después simbólico y se prolonga bajo esta nueva forma en simbolismo inconsciente, mientras que el símbolo lúdico se integra por su lado en la actividad inteligente en la medida en que el simbolismo prepara la construcción representativa y en la medida en que la asimilación libre se reduce a la imaginación creadora.

A grandes rasgos se puede decir que con el desarrollo mental la acomodación imitativa y la asimilación lúdica, después de haberse diferenciado, se coordinan cada vez más estrechamente. En el nivel sensorio-motor se disocian; en el juego simbólico, las imágenes imitativas anteriores aportan los "significantes" y la asimilación lúdica las significaciones; por fin, integradas en el pensamiento adaptado, la imagen y la asimilación tocan los mismos objetos, cuando la acomodación imitativa actual determina los significantes que la asimilación libre, al dejar de ser lúdica por esta misma coordinación, combina. Pero, que se entienda, esta integración progresiva en la inteligencia de la acomodación imitativa y la asimilación constructiva no resulta sino de una amplificación gradual de esta inteligencia, única causa de la estrechez de la imitación y del juego, y desde el principio existe un núcleo esencial de coordinación entre la asimilación y la acomodación, el cual constituye la adaptación sensorio-motora en general y la misma inteligencia sensorio-motora; se trata de una coordinación simple: o bien las dos tendencias se equilibran y hay inteligencia, o bien el acomodo se subordina a la asimilación, y hay imitación, o bien es lo inverso y hay juego. A partir del nivel de la representación las cosas se matizan a causa del mayor número de combinaciones posibles entre

la asimilación y las acomodaciones no solamente actuales, como en el plan sensorio-motor, sino actuales (acomodación propiamente dicha) y pasadas (imágenes).

El problema que se nos plantea, en esta última parte, es tratar de determinar las relaciones entre la imagen imitativa, el simbolismo lúdico y la misma inteligencia representativa; o sea, la representación cognoscitiva por oposición a las representaciones de la imitación y del juego. Este problema, ya complejo de por sí, se ve complicado todavía por el hecho de la intervención del lenguaje, pues los signos verbales colectivos vienen a interferir con los símbolos analizados hasta ahora para hacer posible la construcción de los conceptos. Va a ser preciso, pues, intentar disociar los factores, y es lo que vamos a hacer, a propósito de los primeros esquemas conceptuales y de los primeros razonamientos (cap. VIII), y después a propósito de la formación de las categorías representativas (cap. IX).

VIII. EL PASO DE LOS ESQUEMAS SENSORIO-MOTORES A LOS ESQUEMAS CONCEPTUALES

PARA ciertos autores el paso de la inteligencia sensorio-motora a la inteligencia conceptual se explica por la intervención de la vida social y de los cuadros lógicos y representativos preparados en el sistema de los signos y de las representaciones colectivas. Para Wallon hay oposición radical entre la "inteligencia de las situaciones", que actúa sobre lo real sin recurrir al pensamiento, y la representación, que se explica por la influencia del verbo, del mito, del rito y de la vida colectiva en general. Nada es más exacto que semejante tesis si uno se sitúa en el terreno global y si se habla en lenguaje totalitarista, condiciones ambas necesarias para el sociólogo. Pero la psicología no podría contentarse con un salto de la neurología a la sociología. Lo que se debe encontrar no es solamente la explicación de la "representación" en general, sino una explicación susceptible de entrar en pormenores de los mecanismos representativos, tales, por ejemplo, como las múltiples formas de intuiciones espaciales (orden, posición, desalojamiento, distancia, etc.), hasta las operaciones geométricas elementales. Ahora bien, para limitarnos a este ejemplo del espacio, sin duda alguna es imposible interpretar psicológicamente las estructuras representativas más evolucionadas sin reconocer cierta continuidad con el espacio sensorio-motor, bien sea el de la inteligencia sensorio-motora inicial o el de la percepción en general, que prolonga al anterior. En cuanto al elemento social que interviene manifiestamente tarde o temprano en todos los dominios representativos, todavía se trata de saber según qué procesos. Para el psicólogo, la "vida social" no es sino un término estadístico, y no adquiere una causalidad de significación aceptable sino con la condición de precisar de qué clase de relaciones sociales se trata: el espacio común o socializado, para emplear otra vez este ejemplo, entraña las relaciones más diversas, desde la coordinación racional de las perspectivas hasta el espacio mítico más irracional. Así, nuestra labor es seguir paso a paso la

transformación del esquema sensorio-motor en concepto, y considerar la socialización y la verbalización de los esquemas como constitutivas de una de las dimensiones apenas de esta transformación general: de esta manera, las etapas observadas según la dimensión social se verían aclaradas por sí mismas por las fases del proceso evolutivo interno que conduce de la inteligencia sensorio-motora a la inteligencia conceptual, sin que las diversas relaciones de este cuadro multidimensional puedan pretender ser otra cosa más que los aspectos interdependientes de una misma realidad.

1. Los primeros esquemas verbales

Para comprobar cuán lenta es la formación de verdaderos conceptos a partir de los esquemas sensorio-motores, es suficiente anotar el empleo de los primeros signos verbales que sirven de expresión al niño y analizar los tipos de asimilación a los que corresponden.

He aquí algunos ejemplos de estos esquemas ligados a signos semiverbales, contemporáneos de la etapa VI de la inteligencia sensorio-motora.

Observación 101: Al 1; 1 (0) J. emplea la onomatopeya clásica "tch, tch" para designar un tren que pasa delante de su ventana y la repite con cada tren, después sin duda de que se lo han sugerido la primera vez. Pero, dice después "tch, tch" en dos tipos de situaciones distintas: por una parte, generaliza su empleo en presencia de vehículos vistos desde otra ventana: autos, coches de caballos y hasta un hombre a pie, al 1; 1 (4). Hacia 1; 1 (6) y los días siguientes cualquier ruido de la calle desencadena tch, tch, lo mismo que los trenes. Pero, por otra parte, cuando le juego al escondite (aparezco y desaparezco sin decir nada), J. (al 1; 1 (4)) dice también "tch, tch", por analogía sin duda con las apariciones y desapariciones bruscas de los trenes.

Al 1; 1 (20) más o menos, designa a los perros por "guau". Al 1; 1 (29) muestra desde su balcón al perro del propietario, en el jardín, y dice todavía "guau". Algunas horas después, ese mismo día, designa con ese nombre los dibujos geométricos de un tapiz, señalándolos con el dedo (una línea horizontal cruzada por tres líneas verticales). Al 1; 2 (1) ve un caballo desde su balcón, lo mira con gran atención y dice al fin "guau". Una hora después tiene esta misma reacción en presencia de dos caballos. Al 1; 2 (3), es un cochecito de niño descubierto, que contiene al bebé bien visible y empujado por una dama, el

que desencadena "guau" (todo visto desde el balcón). Al 1; 2 (4) son unas gallinas. Al 1; 2 (8) dice "guau" a los perros, caballos, cochecitos de niño y ciclistas, y parece reservar "tch, tch" a los autos y los trenes. Al 1; 2 (12), "guau" es, de hecho todo lo que es visto desde su balcón; animales, autos, el mismo propietario (a partir del perro inicial) y las gentes en general. Al 1; 2 (15) el término se aplica a carretas haladas por empleados de la estación, lejos de la casa. Al 1; 3 (7) son de nuevo los dibujos del tapiz los que son así designados. Después del 1; 4 al fin, "guau" parece definitivamente reservado a los perros.

Al 1; 2 (4) J. está en brazos de su madre y dice "papá" a un señor; después, "mamá" a una señora cualquiera; "papá" es generalizado durante algunas semanas a toda clase de hombres, mientras que "mamá" es de empleo más exclusivo, aunque todavía aplicado dos o tres veces a señoras que no acompañan niños.

Hacia el 1; 6, J. sabe cada vez más sacar partido del adulto para obtener lo que quiere y gruñe sistemáticamente cuando rehusan o hacen como si no la hubieran oído. Uno de sus abuelos es en esto el instrumento más dócil. Así, desde el 1; 6 (13) el término de "panana" es empleado, no solamente para llamar a su abuelo, sino también para expresar, estando él ausente, el hecho de que reclama alguna cosa: designa el objeto de sus deseos, p. ej., "pastas", "muchacho" (muñeca), "bainbain" [baño] (agua), etc., y emite un gruñido significativo agregando "panana". Al 1; 6 (9), ella dice igualmente "panene" mientras la lavan y se aburre: "panene" significa simplemente un deseo de diversión.

También hacia el 1; 6, la palabra "papeu" [*papé*] significa "parti" [ido] y se aplica a alguien que sale del cuarto, a un vehículo que se aleja, a un cerillo que se apaga y hasta el 1; 6 (11) al hecho de meter la lengua después de haberla sacado.

Observación 101 bis: Al 1; 3 (4) dice "ha" a un gato de verdad, después a un elefante de peluche, pero no a una gallina ni a un caballo. Al contrario, al 1; 3 (19) "ha" se aplica a un caballo así como a sus juguetes; al 1; 6 (25) "ha" se ha transformado en "hehe" y se aplica a todos los animales, salvo el gato y el conejo, o toda clase de gentes y a su misma hermana. Por su parte, el conejo es "hin" y se ha asimilado al gato, que es, pues, designado por el mismo término.

Al 1; 3 (14) L. dice "no" no solamente para rechazar alguna cosa, sino cuando al buscar un objeto con la mano, no lo encuentra. La transición entre la primera significación y la última es el "no" aplicado a un objeto prohibido. Lo mismo la palabra "avuá" (hasta luego, de "au revoir" [*o revuá*], en francés) se aplica a la gente que se va, a sí misma cuando sale de un cuarto, así como el hecho de tocar una puerta o simplemente de levantarse para cambiar de puesto.

Observación 102: T., al 1; 0 (0) dice "tatá" para designar todas

las acciones que salen bien (agarrar un objeto con una cuerda, o encontrar una respuesta adecuada en una experiencia de imitación).

Al 1; 2 (22) exclama "mamá" cuando su madre que estaba con él desde hacía más de una hora, se pone a mecerse; se trata, pues, de un juicio exclamativo que subraya un poder imprevisto de su madre. Al 1; 2 (23) dice "papá" a J., quien le tiende los brazos como su padre. El mismo día "papá" es atribuido a un señor que está de visita y a un campesino que enciende su pipa (habitualmente nunca lo llama así). Desde el 1; 3 (2), durante varias semanas, "mamá" es un término de deseo análogo a "panene" de J.; al 1; 4 (4) dice p. ej., "mamá", señalando con el dedo todo lo que desea, aun cuando habla a su padre o a cualquiera que sea; al 1; 6 (23) todavía dice "mamá" señalando a su padre una lámpara de encender y apagar (juego que es una especialidad exclusivamente paternal). Al 1; 4 (10), "mamá" es pronunciado cuando ofrece a su madre un papel, y, el mismo día, al ver sus trajes en un armario. Lo mismo, dice "papá" al 1; 4 (23) al ver a su padre rasurarse; algunos días después al ser mecido por él y al ver su saco de montaña. Al 1; 4 (29), al ver uno de mis amigos respecto a quien pregunto: "¿Quién es?", contesta: "papá" (señalándolo). Al 1; 5 (19) "papá" es dicho respecto de todos los hombres que caminan a 15-20 m. de él, y al 1; 5 (25) de los hombres en general.

Al 1; 2 (24), dice "gugú" a un perro (lo que hace desde algunos días atrás), pero también a una gallina, a un cencerro, a las mismas vacas, a los cobayos y a un gato. Al 1; 3 (5) dice "gugú" a todo lo que se mueve, desde una hormiga hasta un tractor en marcha en el campo. Por el contrario, al 1; 3 (13), hay diferenciación; las vacas así como una cabeza de ciervo y cuernos de ciervo son "mu" (estos últimos son todavía de vez en cuando "gugú"), el gato se llama "minet" y los cerdos a veces "mu" y a veces "minet".

Al 1; 4 (22), "ali" (= la almohada) se vuelve término de éxito (como "tatá" al 1; 0). Al 1; 4 (23) dice "nonó" cerrando los ojos para actuar sobre una lámpara (apagarla y encenderla), pero al 1; 5 (30) "nonó" designa a todas sus muñecas (que duermen cuando no juega).

Al 1; 5 (19) "a plus" significa una partida; después el hecho de arrojar un objeto al suelo, y se aplica después a todo objeto que se cae (sin desaparecer). Después "a plus" designa simplemente el alejamiento (fuera del campo de prehensión); luego, llama así el juego de ofrecer un objeto para que se lo arrojen. Al 1; 6 (23) dice "a plus" cuando uno tiene un objeto en las manos y él lo pide. Por fin al 1; 7 "a plus" se ha vuelto sinónimo de "empezar".

Pese a su carácter banal, estos hechos merecen un atento examen: en esta etapa VI de la inteligencia sensorio-motora, ellos son, en efecto, a los esquemas puramente sensorio-moto-

res, lo que los primeros "esquemas simbólicos" son al juego de ejercicio y lo que las primeras formas de imitación diferida son a la imitación inmediata. En otras palabras, estos primeros esquemas verbales son intermediarios entre los esquemas de la inteligencia sensorio-motora y los esquemas conceptuales, como los esquemas simbólicos son intermediarios entre los juegos de ejercicio y los símbolos lúdicos desprovistos de la propia acción, y, como la imitación diferida es intermediaria entre la imitación sensorio-motora y la imitación representativa. Además, las palabras utilizadas por el niño para designar estos esquemas son a su vez intermediarios entre significantes simbólicos o imitativos y verdaderos signos.

En efecto: ¿se puede asimilar desde ahora estos primeros esquemas verbales a verdaderos conceptos? En el nivel de las operaciones lógicas concretas (es decir, desde los siete a ocho años), los conceptos son ya sistemas de clases, es decir, conjuntos de objetos agrupados según relaciones de encajes jerárquicos (parte y todo), o sistemas de relaciones particulares agrupadas según su naturaleza asimétrica o simétrica. Pero, en todos los casos, las relaciones actuantes son definidas según las cualidades de los objetos así reunidos: estos objetos pueden, ciertamente, englobar al mismo yo, y estas relaciones pueden por otra parte abarcar las acciones del yo o las relaciones entre el yo y las cosas, pero a condición de respetar, en la construcción de las clases y de las relaciones, los encajes jerárquicos, las asimetrías o las reciprocidades; ahora bien, mientras veremos dibujarse la elaboración de tales conceptos en las observaciones de los niveles ulteriores, está claro que los esquemas descritos en las observaciones 101 a 102 no responden de ningún modo a esta estructura. Por el contrario, presentan este carácter notable: que el principio de reunión de los objetos bajo una misma denominación no se basa sino en parte en una asimilación directa de estos objetos entre sí, y se funda en sus solas cualidades objetivas, y además, hace intervenir (y con frecuencia en estado preponderante) una asimilación de las cosas al punto de vista del sujeto: situación especial en la cual se encuentra a título de observador o repercusión de los objetos sobre las acciones de él. Por ejemplo, para J. el signo semiverbal "tch, tch" se aplica a lo que

aparece y desaparece visto desde una ventana (trenes, coches, etc.), así como a su padre cuando juega al escondite con ella. El signo "guau" designa no solamente a los perros y a lo que se les parece, sino a todo lo que se ve desde el balcón como el perro inicial. El vocablo "pananá" (salido de "grand-papa", abuelo) designa a su abuelo, pero es al mismo tiempo un término de deseo empleado para obtener lo que su "gran papá" le daría si allí estuviese. En cuanto a las expresiones de "mamá" y "papá", que son con frecuencia consideradas como las primeras palabras empleadas por el niño, bien se ve su complejidad. Todos hemos anotado la generalización del término "papá" a todos los hombres. En J. el término de "mamá" se aplica también, aunque con menos frecuencia, a señoras cualesquiera. Pero, sobre todo, estos términos designan acciones particulares, que interesan al niño o relativas a él: para T., "papá" son los personajes que encienden su pipa o que le tienden los brazos como papá (su hermana y ella misma, en esta situación precisa) y "mamá" lo convierte en un término de deseo y un imperativo para decidir a su padre a actuar. La generalización puede también hacerse desde el punto de vista del mismo sujeto: así T. designa un día por "papá" a todos los hombres alejados quince a veinte metros y que caminan (por oposición a los personajes inmóviles), antes de abarcar después a cualquier hombre semejante al padre. Lo mismo "mamá" y "papá" pueden subrayar alguna acción ejecutada de modo imprevisto por los padres. Se ve así cómo estas palabras, que distan de designar simplemente clases singulares, de ser "nombres de personas" como lo expresan las estadísticas de la Sra. Bühler (*Kindheit u. Jugend*, pp. 149-50), connotan en realidad esquemas de acciones complejas, ya sea relativos al sujeto o en parte objetivados. Lo mismo las clasificaciones zoológicas de L. ("ha" e "hin") o de T. ("gugu", "mu" y "minet") muestran, por sus mismas fluctuaciones, que se trata más bien de designar sistemas de acciones posibles que objetos. Por fin, los esquemas "papé" de J. (= partida), "a plus" de T., "avuá" y "no" de L., "tatá", "ali" y "nonó", no son evidentemente sino esquemas de acciones, igualmente subjetivos, objetivamente clasificados.

Así, estos primeros esquemas verbales no son sino esque-

mas sensorio-motores en vía de conceptualización y no esquemas sensorio-motores puros ni conceptos francos. Del esquema sensorio-motor conservan lo esencial, a saber: ser modos de acción generalizables y que se aplican a objetos cada vez más numerosos. Pero del concepto presentan ya un semi-desprendimiento que está en relación con la actividad propia y una situación de la que la acción pura tiende hacia la comprobación; además, del concepto anuncian el elemento característico de comunicación, puesto que son fonemas verbales que los ponen en relación con la acción de un tercero.

Pero, si estos esquemas verbales señalan un desarrollo en la dirección del concepto, hay que observar, sin embargo, aun desde este segundo punto de vista (y hecha abstracción de sus caracteres de esquemas de acción), dos particularidades que limitan su evolución en este sentido y recuerdan una vez más, pero sobre el nuevo plan conceptual en vía de formación, al esquematismo sensorio-motor de la etapa VI. En primer lugar, el concepto supone una definición fija, que corresponde a una convención estable que asigna su significación al signo verbal: no se cambia todos los días el sentido de las palabras porque las clases o las relaciones designadas por ellos entrañan una definición conceptual escogida de una vez por todas por el grupo social. Al contrario, la significación de un término, tal como "guau" en J., brinca en el curso de algunos días de los perros a los autos y a los mismos hombres. Ahora bien, esto equivale a decir que el procedimiento de enlace de un objeto a otro es diferente en el concepto verdadero y en el esquema intermediario de este nivel: en el caso del concepto hay inclusión (o pertenencia) de un objeto en una clase y de una clase en otra (ejemplo: un perro particular es un perro, y un animal, etc.), mientras que en un esquema tal como "guau" o los otros casos citados, hay simplemente una especie de parentesco subjetivamente sentido entre todos los objetos enlazados unos con otros, y un parentesco que anuncia las "participaciones", características de los preconceptos del nivel ulterior. En segundo lugar, las primeras palabras empleadas, "gugú", "papá", son anteriores a los "signos" propiamente dichos, es decir, a los elementos articulados de un lenguaje ya organizado. Siguen

siendo intermediarios entre el símbolo individual o imagen imaginativa y el signo propiamente social. Retienen, en efecto, del símbolo su carácter imitativo, así se trate de onomatopeyas (imitación del objeto designado), o de una imitación de las palabras empleadas en el lenguaje adulto, pero, precisamente, extraídos de este lenguaje e imitados en estado aislado, y sobre todo, como acabamos de verlo bajo otro ángulo, retienen del símbolo su movilidad desconcertante, por oposición a la fijeza del signo.

Así que se encuentran todos los intermediarios entre estos medio-conceptos designados por medios signos y por los propios símbolos lúdicos. Por ejemplo: ¿cuando el niño designa un dibujo de tapiz con el término "guau" (Y., obs. 101), hace clasificación conceptual por medio de un signo o construye un símbolo lúdico simplemente acompañados de lenguaje? He aquí casos de transiciones entre los símbolos propiamente dichos y los medio-conceptos de las obs. 101 y 102:

Observación 103: J., al 1; 6 (10), cree ver un pescado (o sea, su pescado rojo de celuloide) en las manchas del techo de madera. Dice "anín" (rana) mirando una mancha sobre una pared. Al 1; 8 (29) indica, entre las mismas manchas en un enmaderado, un mulo, un muchacho, un perro y un gato, etc., después de lo cual agrega casi cada vez, "ido", ya sea por que juega, o porque deja de verlos, o, mejor dicho, que tal vez quiera indicar que no son verdaderos. Al 1; 9 (0), ve un "miau" en un dibujo de vestido (sin significación); después agrega "ido". Al 1; 10 (1), al ver la luna, dice espontáneamente "señora", sin reír y sin que la hayan nunca inducido con palabras o imágenes a esta comparación; agrega, además, "campana", como alusión a la que está colgada sobre la puerta de la casa.

A los 2; 0 (26), por el contrario, al mirar la harina lactosa que disuelven en un plato, "ves perro, pájaro", etc.; ríe entonces con franqueza.

No es muy fácil, como se ve, esclarecer si estas identificaciones constituyen puros símbolos lúdicos, como parece en los casos de los 2; 0, de simples juicios de comparación a base de imágenes imitativas, o juicios de asimilación conceptual. Probablemente son inclasificables, porque precisamente son intermediarias entre estos tres términos: son a la vez simbólicas, imitativas y conceptuales; nos hacen, pues, comprender retros-

pectivamente la naturaleza de las obs. 101 y 102, también intermediarias, pero en diferentes grados, entre el símbolo y el concepto.

2. Los "preconceptos"

Si ésta es la situación hacia el final del desarrollo de la inteligencia sensorio-motora, los primeros esquemas verbales que se quedan a la mitad del camino entre los esquemas sensorio-motores (más o menos adaptativos, imitativos o simbólicos según el caso) y los esquemas conceptuales, ¿cómo evolucionarán en la dirección del símbolo?

Se entiende que, estando ligados al sistema de los signos verbales organizados, el progreso de la represión conceptual será solidario del lenguaje mismo: luego en posesión de los signos descritos en las observaciones 101-102, el niño aprenderá rápidamente a hablar, según el desarrollo bien conocido desde Stern: palabras-frases, frases con dos palabras y frases completas, rápidamente yuxtapuestas unas a otras. Entramos entonces en el segundo período del desarrollo de la representación, que corresponde a las etapas I y II del cap. V. Pero está claro que subsiste el problema de comprender cómo el lenguaje permite la construcción de los conceptos, ya que la relación es naturalmente recíproca y la posibilidad de construir representaciones conceptuales es una de las condiciones necesarias para la adquisición del lenguaje.

El lenguaje inicial está hecho ante todo de órdenes y expresiones de deseos. La denominación, como ya se ha visto, no es la simple atribución de un nombre, sino el enunciado de una posible acción: la palabra se limita casi a traducir, a este nivel, la organización de esquemas sensorio-motores que podrían pasarse sin ella. La primera cuestión es saber cómo, de ese lenguaje ligado al acto inmediato y presente, el niño procede a la construcción de representaciones verbales propiamente dichas, es decir, de juicios de comprobación y ya no solamente de juicios de acción. El relato, fuente de la memoria según P. Janet, constituye aquí un intermediario indispensable como medio de evocación y de reconstitución. Ahora bien: es interesante señalar que los relatos empiezan precisamente en el límite de la etapa anterior y del período que

estamos comenzando a analizar y que el sujeto los elabora dirigiéndolos tanto a sí mismo como a los demás:

Observación 104: Las primeras evocaciones verbales que hemos señalado en J. se dirigían, en efecto, a sí misma. Al 1; 7 (13) está por la noche en la cama en una oscuridad total, y habla sola sentada sin sospechar que la escucho: "Ves, ves, tío G., Amémaine (= una tía), tío G." Después se interrumpe y se acuesta diciéndose a sí misma: "Nonó." Luego se sienta y recomienza: "Ves: mamá, papá, abuelita, tío G., etc.", y esto se repite durante diez largos minutos. Al 1; 7 (14), durante su siesta (y creyéndose siempre sola) enumera los alimentos que acaba de tomar: "*Ostatine* (= *phosphatine* [fosfatina], *orage* (= *orange* [*naranja*]), etc." Después, separa el índice derecho algunos centímetros del pulgar y dice: "Pequeña, pequeña Istine", alusión a una prima que acaba de nacer.

Al 1; 7 (28) hace un relato ocasional a su madre sobre un saltamontes que J. acaba de ver en el jardín: "*Totelle, totelle, hop-là garçon*", lo que equivale a "*Sauterrelle, sauterrelle sauter (comme m'a fait faire) garçon*" [= Saltamontes, saltamontes, salta (como me lo ha mandado) muchacho], es decir, un primo que efectivamente la hizo saltar la antevíspera. A la edad de 1; 11 (11) me cuenta después de una visita: "*Robert pleuré, canard nagé da le lac, parti tê loin*" (más o menos equivalente a "Roberto llorado, pato nadado en el lago, ido mu lejos").

L., al contrario, el mismo día principió sus relatos, a los demás y a sí misma. A 1; 11 (28) explica pocos minutos después de ocurrido el hecho: "*To Madaine da l'auto, parti da l'auto*" (Tía [To] Madaine [Malena] en el auto, ida en el auto). Una hora después, sola en el jardín, se dice a sí misma: "*Maman partie, Jacqueline partie avec maman*" (Mamá ida, Jacqueline ida con mamá).

Estas conductas nos hacen asistir a ese momento decisivo en que el lenguaje en formación cesa de acompañar simplemente al acto, para reconstituir la acción pasada y procurar un principio de representación de ésta. La palabra empieza entonces a funcionar como signo, es decir ya no simplemente como parte del acto sino como evocación de éste. Es entonces, y solamente entonces, cuando el esquema verbal llega a desprenderse del esquema sensorio-motor para adquirir, como en el caso de los esquemas imitativos pertenecientes a este mismo nivel, la función de re-presentación, es decir, de nueva presentación. Es más, mientras que la imitación no puede sino reproducir el acto tal cual, mimificándolo exteriormente por medio del gesto o interiormente por medio de la imagen, el

relato agrega a eso una especie particular de objetivación que le es propia y que está ligada a la comunicación, o socialización del mismo pensamiento. Pero el relato es apenas la reconstitución de una acción. Para pasar de la expresión de los actos a la comprobación propiamente dicha, se da un paso cuando el relato se prolonga hasta actualizarse, por decirlo así: acompaña entonces de nuevo a la acción, como el lenguaje inicial, pero describiéndola en vez de hacer parte integrante de ella. La descripción se vuelve así representación actual, doblando la presentación perceptiva en el presente, tanto como con el pasado. El mejor indicio de los progresos de esta conceptualización es entonces la aparición de la pregunta ¿"qué es?" que abarca a la vez el nombre y el concepto o la clase del objeto designado:

Observación 105: Hacia 1; 9 y 2; 0, J. siente la necesidad, cuando alguien entra en su recámara, de presentarle a los objetos y a las personas por su nombre: "papá, mamá, nariz (de su muñeca), boca, etc." Trae con frecuencia a sus padres una muñeca diciendo: "muñeco" o un objeto designándolo por su nombre "guijarro", como si quisiera compartir su conocimiento. Después, hace participar a quienes la rodean en todo lo que hace, mostrando los objetos y contando sus acciones mientras las realiza. Pero procede exactamente lo mismo cuando está sola y, cosa curiosa, en el curso de sus monólogos hemos anotado su primer "¿qué es?" Al 1; 9 (24), p. ej., la oigo decirse a sí misma: "¿Qué es eso, Jacqueline, qué es? Aquí está (deja caer una clavija eléctrica). ¿Qué es lo que cae? Una clavija. (Después toca un collar.) No frío", etc.

A primera vista se ve cómo esta especie de relato continuado y actual, con las denominaciones y descripciones que implica, desdobla necesariamente el esquema sensorio-motor, es decir: duplica el esquema inherente a la misma acción con un esquema representativo que lo traduce en una especie de concepto. Pero, recordémoslo, la imitación diferida y representativa así como el juego simbólico presentan ya, cada uno en su dominio, un desdoblamiento de este género, sin que las representaciones engendradas por ellos constituyan conceptos: ¿cómo reconocer, pues que los sustantivos utilizados en estas charlas de la observación 105 designan verdaderamente conceptos y no simples imágenes interiores, más

particulares que una clase y más cargadas de simbolismo individual que una noción objetiva? El concepto es general y comunicable; la imagen, singular y egocéntrica.

Señalemos ahora que el mismo lenguaje del niño de este nivel es precisamente intermediario entre la comunicación y el monólogo egocéntrico: los relatos, descripciones, y hasta las preguntas se dirigen a sí mismo tanto como a otro.[1] La socialización no es, pues, todavía sino indiferenciación entre el yo y los demás y no intercambio fundado en una diferenciación franca: ¿pero este egocentrismo del lenguaje no corre el riesgo de acarrear, en cuanto a la conceptualización que le es correlativa, una situación igualmente intermediaria e indiferenciada, en la que los primeros conceptos aparentes, o "preconceptos", participarían aun junto con los esquemas sensorio-motores de los que proceden a título de esquemas de acción, y junto con las imágenes imitativas o con los símbolos lúdicos de los que son parientes como representaciones insuficientemente socializadas?

Examinemos desde este punto de vista, ya no el nacimiento de la representación conceptual en el relato o la descripción actual, sino el empleo de los esquemas verbales de los dos a los cuatro años cuando éstos parecen más próximos de lo que más tarde serán los conceptos propiamente dichos (es decir, operatorios). Un carácter constante de los "preconceptos" de esta edad parece decisivo en cuanto a esto: el niño de este nivel (correspondiendo, pues, a la etapa I de los símbolos lúdicos y combinaciones simbólicas del cap. V) no alcanza ni la generalidad, ni la individualidad verdaderas, nociones que emplea oscilando sin cesar entre estos dos extremos y en forma que recuerda a la estructura de los esquemas sensorio-motores así como la de las imágenes imitativas o lúdicas que de ellos se derivan:

Observación 106: A los 2; 2 (12) J. está en el jardín y camina por la barda del propietario de la casa, que vive al lado. Su madre la detiene y J. contesta en seguida: "Vas (= voy) a dañar jardín de tío Alfredo", es decir que asimila esta situación a otra muy parecida, pero

1 La Sra. Bühler (*Kindheit und Jugend*, p. 163) se opone a esta manera de ver, pero, como muchos otros autores que se han separado de nosotros sobre este punto, ella toma el término de "egocentrismo" en un sentido muy diferente del que nosotros le damos.

vivida en otra ciudad y en el jardín de un tío sin ninguna relación con el propietario de que se trata aquí.

Al 1; 11 (0) al regresar de un paseo, J. había dicho que iba a ver: "Papá, Odette y Jacqueline en el espejo" como si "J. en el espejo" fuera un personaje distinto de ella misma (aun cuando sabe muy bien reconocerse en un espejo). A los 2; 7 (12) todavía, viendo a L. con un traje de baño nuevo, con gorra, J. pregunta: "¿Cómo se llama el bebé?" Su madre contesta que es un traje de baño, pero J. señala a la misma L. y dice: "Pero, ¿cómo se llama eso (mostrando la cara de L.)?" repitiendo varias veces seguidas la pregunta. Pero, cuando L. se viste, J. exclama muy seriamente: "Es de nuevo Lucía", como si su hermana hubiera cambiado de identidad cambiando de vestido.

A los 2; 11 (13) J. se ve en una fotografía, adormecida sobre mi espalda y apoyada contra mi hombro (durante un paseo por la montaña). Pregunta con inquietud: "Oh, ¿qué es eso? (se señala a sí misma). Tengo miedo de eso (de ella misma)." "Pero, ¿quién es? ¿No la reconoces?" —"Sí, soy yo. Hace así, Jacqueline (imita el gesto). Ya no tiene miedo (proyección sobre la foto)." Una hora después, vuelve a ver la foto: "Tengo todavía un poquito de miedo." —"Pero ¿quién es?" —"Soy yo. Es Jacqueline que hace así (imita)". Al día siguiente, al despertar, J. pregunta si "Nonette (= L.) sabe cerrar los ojos." —"Claro." —"Entonces, ¡cuando Nonette sea 'la gran Jacqueline que hace así' (señala la foto), ella sabrá cerrar los ojos!" En otras palabras "la J. que hace así" es una especie de personaje por el cual se pasa como se pasa por un estado momentáneo, y L. lo será después de ella. Igualmente presentó a J. una foto de ella: "Es Jacqueline." —Tú, ¿si o no? —"Sí, soy yo, pero ¿qué tiene en la cabeza, la Jacqueline de la foto?"

Observación 106 bis: Recíprocamente, L. a los 2; 4 (28) ve una foto de J. más joven: "¿Quién es?" —"Es J. cuando era chiquita." —"No, no es." —"¿No es J. cuando era pequeña?" —"Sí, cuando era Lucía."

A propósito de la realidad característica de las imágenes, L. a los 2; 8 (14) dice espontáneamente: "Es muy pesado (un libro de imágenes), porque hay una muchachita adentro."

A los 3; 2 (20) nos cruzamos en la calle con un hombre: "¿Ese señor es un papá?" —"¿Qué es lo que es un papá?" —"¿Es un señor que tiene muchas Lucías y muchas Jacquelines?" —"¿Quiénes son las Lucías?" —"Son niñitas y las Jacquelines son niñas grandes."

A los 4; 2 (20), L. considera las neblinas que se forman sobre nuestras cabezas en un valle de los Alpes como si fueran las de un lugar distinto en donde ella ha estado seis meses antes. A los 4; 3 (0) también, dice al ver un riachuelo en un pueblo: "Es el mismo que aquel en el que uno se baña (en otro pueblo)." —"Pero, mira de donde viene (se la ve bajar de la montaña)." —"De la cascada en que uno se baña." —"¿Y la cascada en que uno se baña?" —"De allá."

Observación 107: J. a los 2; 6 (3): "No es una abeja eso, es un abejorro. ¿Es un animal?" Pero, hacia los 2; 6 igualmente, llama con el término de "el gusano" a los gusanos que vamos a ver cada mañana a lo largo de cierto camino. A los 2; 7 (2) exclama: "—¡Helo aquí!" cuando ve uno; diez metros más allá, vemos otro y dice: "¡Aún el gusano!" Yo contesto: "Pero, ¿no es otro?" J. vuelve entonces sobre sus pasos para ver el primero: "¿Entonces es el mismo?" —"Sí." —"¿Otro gusano?" —"Sí." —"¿Otro o el mismo?" —"..." La pregunta no tiene sentido para J.

A los 3; 3 (0) J. juega con un insecto rojo, que desaparece. Un cuarto de hora después (y más lejos, cuando vamos de paseo), intentamos ver una lagartija, que huye. Diez minutos después encontramos un nuevo insecto rojo: "Es otra vez el (!) animal rojo." —"¿Crees? —"¿En dónde está la lagartija, entonces?"

A los 3; 3 (27): "¿Son animales, los gusanitos?"

Observación 108: J., a los 3; 2 (23), no alcanza a comprender que Lausanne, son "Todas esas casas juntas", porque reserva a la casa de su abuela "El Crêt" el término de "la casa de Lausanne". P. ej., dice de una lagartija que sube a lo largo de la pared: "Se encarama en la casa de Lausanne." Al día siguiente quiero ver si mi explicación ha sido comprendida: "¿Qué es Lausanne?" —"Son todas esas casas (señala todo el barrio). Todas esas casas, es El Crêt." —"¿Qué es El Crêt?" —"Es la casa de abuelita, es Lausanne." "Todas las casas" constituye, pues, un objeto complejo que depende de uno solo de entre ellos, concebido como representativo del conjunto.

También a los 4; 2 (8), L. no tiene la noción de que algunos centavos sustraídos a un todo constituyen una parte de ese todo.

Estos pocos hechos son muy característicos de las estructuras preconceptuales de los dos a los cuatro años y confirman varias observaciones que habíamos podido hacer en otro tiempo en niños de cuatro a cuatro años y medio.[2]

Por una parte, los individuos particulares que abarca el pensamiento tienen menos individualidad, es decir, siguen siendo menos idénticos a sí mismos que en las etapas ulteriores. Por ejemplo (obs. 106), un jardín particular es identificado con otro, J. no quiere ya creer en la identidad de su hermana L. vestida con un traje de baño y después declara que "es otra vez Lucía" cuando ésta vuelve a ponerse su vestido; J. se disocia de sí misma, según las imágenes que de su

2 Ver en *La représentation du monde chez l'enfant* las explicaciones de la sombra y del aire: en *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* y *La genèse du nombre chez l'enfant* el desarrollo de la noción de parte.

persona percibe, en "J. en el espejo", "J. hace así" y "J. de la foto". En una palabra, un mismo individuo puede estar compuesto por personajes diferentes, según los vestidos que lleva o las imágenes que el espejo o la fotografía muestran de él. Lo mismo L. (obs. 106 *bis*) cree que su mayor J. ha sido una Lucía y que las niñas pequeñas son "Lucías" antes de ser "Jacquelines"; el carácter esencial de estos seres no es, pues, la identidad a través del tiempo, sino los estados sucesivos y diferentes por los que pasan cuando cambian de personaje.[3]

Pero, inversamente, las clases son menos genéricas que después, y una clase es una especie de individuo-tipo repetido en varios ejemplares. Los gusanos (obs. 107) son todos "el gusano" que reaparece bajo nuevas formas. Lo mismo sucede con "el animal rojo" con este hecho interesante que, teniendo que ver con "la lagartija" debería implicar a ésta cuando aparece otra vez.

Estos dos caracteres de ausencia de identidad individual y de ausencia de clase general no forman en realidad sino uno: es a falta de clase con generalidad estable que los elementos individuales, que no están reunidos en un todo real que los enmarque, participan directamente unos de otros sin individualidad permanente, y es a falta de esa individualidad de las partes que el conjunto no podría ser construido como clase que engloba. Intermediario entre lo individual y lo general, el preconcepto infantil constituye una especie de "participación" en el sentido de Lévy-Bruhl, si conviene dar a este género de relación el criterio siguiente: ausencia de inclusión de los elementos en un todo, e identificación directa de los elementos parciales entre ellos, sin el intermediario de ese todo (por ejemplo en nuestras antiguas observaciones una sombra hecha sobre la mesa proviene directamente de la de los árboles o de la noche, sin pasar por la clase general de las sombras definidas por su ley de formación).

De allí el interés de las preguntas que se extienden al todo y las partes, es decir precisamente a la inclusión generadora de los verdaderos conceptos (*obs. 107*): ¿un abejorro y gusa-

[3] Volvemos a encontrar aquí lo que hemos podido comprobar en las criaturas en cuanto a la incomprensión sistemática de la noción del tiempo (ver *La genèse de la notion de temps chez l'enfant*).

nitos son "animales"? Sería necesario, para que el niño pueda decidir, que sepa reunir las partes en un todo según un modo de composición reversible, pero los hechos de la observación 108 señalan justamente las dificultades que todavía encuentra, aún en el terreno de un conjunto de figuración espacial, en construir este género de relaciones.

Señalemos ahora hasta qué punto esas estructuras preconceptuales, sin clases generales ni identidades individuales, son parientes, en el plano de la representación cognoscitiva o de la adaptación inteligente, de la estructura de los símbolos en el plano lúdico. ¿Cuál es, en efecto, la diferencia entre el hecho de tomar un jardín por otro, de desdoblar su yo en varios personajes o de reducir varias lombrices a una sola, y el hecho de asimilar por juego un objeto a otro y uno mismo a otro, sino que en un caso hay creencia y esfuerzo de adaptación al objeto, mientras que en el otro no hay sino ficción y asimilación al yo? Fuera de esta oposición funcional, el preconcepto y el símbolo lúdico proceden ambos por asimilación directa, sin identidades ni generalidades verdaderas, por "participación" prelógica y no por operaciones.

Entre el símbolo lúdico, la imagen imitativa y el preconcepto se encuentran, además, toda clase de intermediarios, que prolongan durante esta fase los hechos de la obs. 103 y que oscilan entre la "analogía actuante" y la simple comparación concreta:

Observación 109: J. a los 3; 6 al ver que las pequeñas olas que llegan sobre una playa del lago hacen avanzar y retroceder alternativamente pequeños cordones de arena, exclama: "Parece los cabellos de una muchachita a la que están peinando."

A los 4; 7 (26) pregunta si el jarabe que se puede hacer con semillas del agracejo (espinoso) es "picoso", lo que es analogía actuante: El mismo día, ante una puesta de sol: "Me gustaría viajar en los rayos del sol y acostarme en sábanas que serían las nubes", lo que es una simple imagen. A los 4; 7 (22) una yerbita metida en un tallo más ancho es origen de imágenes imitativas semi-lúdicas, semi-analógicas: "¿Ves? Son lentes en un estuche para lentes" y "Es un insecto en su estuche" (alusión a una larva vista en un arroyo), etc. Un tallo de madera, curbado "es como una máquina, para meter la gasolina" (grifo acodado). Algunos días después, en el curso de un pleito: "Entonces nos separamos. He aquí un muro (gesto con la mano marcando un límite

imaginario) que nos separa." Luego, "Entonces yo regreso a la concha de este caracol (ignora la expresión "regresar a su concha")." Los meandros de un arroyo: "Es como una serpiente", etc., etc.

Esta facilidad de pensar por medio de imágenes, unida al parentesco estructural que acabamos de señalar entre las asimilaciones propias del símbolo lúdico y del preconcepto, conduce a preguntarse si éste no participa aún del esquema visual más que el concepto propiamente dicho, el cual se desprenderá precisamente al alcanzar el nivel operatorio. En el caso del símbolo lúdico, el objeto dado es asimilado a realidades cualesquiera, gracias a las imágenes imitativas que sirven de significador. En el caso del preconcepto el objeto dado es también asimilado a otros por una especie de participación directa, y, si hubiese clase general, esta asimilación conceptual de los objetos entre ellos consistiría simplemente en considerarlos como equivalentes en tanto que co-incluidos en la clase que forman, pues la clase general serviría por sí misma de esquema operatorio de asimilación. El "significador" de este esquema no sería otro que la palabra o signo verbal, y la imagen imitativa no serviría entonces sino de símbolo individual que reproduciría como adyuvante interior, al signo colectivo: la imagen sería entonces muy diferente del concepto, puesto que se reduciría al rango de puro significador, por oposición al contenido significado. Pero como, en este nivel, no hay todavía clases generales que funcionen a título de esquemas operatorios y la asimilación de los objetos entre ellos se efectúa directamente gracias a esos esquemas semi-generales y semi-individualizados que son los preconceptos, la palabra o signo colectivo sigue siendo inadecuada al contenido de esas asimilaciones egocéntricas; la imagen, que desempeña ya naturalmente su papel de significador, conserva entonces una función heredada de su origen imitativo, que ya hemos señalado a propósito del símbolo lúdico: constituye un sustituto parcial de la cosa significada, por esa especie de "adherencia del signo" propia a todos los símbolos primitivos. En efecto, por el hecho mismo de que los objetos son directamente asimilados unos a otros, el objeto asimilador se vuelve una especie de ejemplo o de ejemplar privilegiado en relación

con el objeto asimilado: "la lombriz" es así el prototipo o el representante de todas las lombrices, mientras que en un concepto general todas las lombrices son equivalentes gracias a sus caracteres comunes y abstractos. Desde entonces la imagen particular a que corresponde "la lombriz" conserva un valor muy superior, en relación con las otras lombrices, a la imagen, igualmente particular, que sirve de símbolo individual a un sujeto que razona sobre la clase general de las lombrices. Estas dos especies de imágenes consisten una y otra en un esquema individualizado, es decir, acomodado a un objeto particular, pero, mientras que este esquema no puede servir sino de puro significador simbólico a la clase general, está mucho más cerca del preconcepto, puesto que éste no es sino un esquema intermedio entre lo individual y lo general y reposa en la existencia de un prototipo individual. Así pues, a medida que la imagen constituye un significador en relación con el preconcepto, representa al individuo esencial y no a un objeto cualquiera. En su doble cualidad de representante del individuo típico y del esquema individualizado que es en parte el mismo preconcepto, la imagen es entonces para éste más que un simple significador: ella es el representante del objeto que hace función de sustituto de todos los demás y constituye por consiguiente ella misma un sustituto en segundo grado.

Es en este sentido que se puede considerar que los preconceptos de este nivel son intermediarios entre el símbolo y el concepto propiamene dicho: como el símbolo lúdico, el preconcepto implica la imagen y en parte es determinado por ella, mientras que el concepto se libera de ésta por su misma generalidad y no la emplea sino a título de ilustración. Más precisamente, el concepto operatorio, al realizar un equilibrio permanente entre la asimilación de los objetos entre ellos y la acomodación a cada uno de ellos, no se prolonga en imagen y la misma imagen, cuando interviene, sigue en un plano inferior (lo mismo que el recurso de la percepción directa). En cambio, el preconcepto es asimilación a un objeto privilegiado, sin acomodación generalizada a todos; la acomodación a este objeto, cuando el pensamiento abarca a los demás, se prolonga necesariamente en imagen, que in-

terviene como soporte necesario para la asimilación, o bien como significador privilegiado y en parte sustituto. Pero, en el curso de la etapa II, de los cuatro a los cinco, siete u ocho años, los diversos caracteres del "preconcepto" se flexionan en la dirección del concepto operatorio, por la construcción de encajes jerárquicos que vuelven mediata la asimilación, y llegan así a una generalidad progresiva. La generalidad completa no es alcanzada sino con la reversibilidad de las operaciones, como lo hemos demostrado en otra parte. Pero entre el preconcepto y el sistema de los conceptos ligados operatoriamente, se asiste a una articulación gradual del pensamiento intuitivo. Estas intuiciones articuladas terminan en construcciones parciales, aun ligadas a la configuración perceptiva y a la imagen, pero ya lógicas en el interior del dominio configurado en esta forma. He aquí, por ejemplo, algunos casos de inclusiones espontáneas que contrastan con las estructuras preconceptuales, sin que se pueda decir, a falta de un examen preciso, si se trata aún de intuiciones articuladas o ya de sistemas operatorios de conjunto:

Observación 110: J., a los 6; 7 (8): "¿Hongos es el nombre de todos, no es cierto? ¿Los bejines (que buscamos en los prados) son champiñones?"

El mismo día: "¿Esto (una aldea de cuatro a cinco casas) es un pueblo?" —"No, es aún La Sage (pueblo)." —"Entonces, ¿es una parte de La Sage?" (Ver obs. 108.)

A los 6; 7 (9): "Los cuervos tienen miedo de nosotros. Huyen." —"Sí." —"Pero los mirlos no tienen miedo." —"No." —"Son de la misma familia, los mirlos y los cuervos, ¿verdad?, ¿entonces por qué tienen miedo si son de la misma familia? —"Pero en nuestra familia tú no tienes nunca miedo y L. sí lo tiene con frecuencia." —"No te hablo de J. y de L., sino de los mirlos y de los cuervos."

(Ver la resistencia a la simple comparación analógica, por oposición a la obs. 109.)

Se nota en estas preguntas la utilización de las relaciones de parte a todo, ya sea a propósito de un objeto colectivo como un pueblo, ya sea a propósito de inclusiones abstractas como las clases zoológicas (observar a propósito de esto el empleo característico de la palabra "todos" en la expresión "es el nombre de todos"). De ahí viene el razonamiento implícito

por generalización inductiva, en el ejemplo del miedo de los cuervos, que nos conduce ahora al análisis del mismo razonamiento.

3. Los primeros razonamientos: razonamientos preconceptuales (transducciones) y razonamientos simbólicos

Es interesante comprobar que todos los caracteres anotados hasta aquí en los primeros conceptos, desde su ausencia de generalidad hasta su estructura casi simbólica, se vuelven a encontrar en los mismos primeros razonamientos. Según como éstos aparezcan a propósito de una búsqueda adaptada, o de una situación social tal que la finalidad sea accionar deformando si es preciso lo real, se encontrarán simples "transducciones" desinteresadas, razonamientos interesados o tendenciosos (pero en ninguna forma despojados de astucia) o hasta razonamientos simbólicos de forma extraña por sus combinaciones de imágenes conformes a los deseos.

He aquí primero el conjunto de los hechos, que discutiremos después categoría por categoría:

Observación 111: Los primeros razonamientos verbales [4] observados en J. han sido del tipo siguiente: a los 2; 0 (7) J. no tiene, en lo más mínimo, ganas de dormir por la noche, y llama a sus padres para tener luz y compañía. Vienen una vez para rogarle que se calle, y se le advierte que no vendrán más. Consigue, sin embargo, obtener una segunda visita, pero comprende que es la última. Después de un largo silencio, se oyen entonces gritos desgarradores, como si hubiera sucedido algo especial: corren y J. se acusa de haber tomado un juguete de la repisa encima de su cama (que no se toca cuando llega la hora del "nonó"). Hasta tiene un aire francamente contrito. Pero, todo está en orden y ella no ha tocado nada: prefiere, pues, inventar una fechoría y creer en ella, para volver a encontrar la sociedad y el alumbrado que le faltan y no permanecer sola en la noche sin tener tonterías que reprocharse.

A los 2; 0 (14) J. desea para su muñeca un vestido que está en el

[4] Es muy difícil entenderse sobre la aparición de los primeros razonamientos. No se puede llamar razonamiento a las coordinaciones de juicios dados sobre una misma situación cuando cada uno de estos juicios corresponde a una simple lectura perceptiva. Para que haya razonamiento, es necesario que intervengan juicios que rebasen el campo de la percepción actual y estén ligados a ésta por un lazo de subordinación necesaria.

piso alto. Ella pide "vestido" y, como su madre rehusa traérselo, "Papá busca vestido". Como yo rehuso también, quiere ir por sí misma al cuarto de mamá. Después de varias repeticiones, se le contesta que allí hace demasiado frío. Sigue un largo silencio. Después dice: "No demasiado frío." —"¿Dónde?" —"En el cuarto." —"¿Por qué no hace demasiado frío?" "Buscar el vestido." Así el juicio, "no demasiado frío", inventado por la necesidad implícita a la causa, es subordinado a la meta práctica perseguida. Hay todavía aquí lo que hemos llamado en otra parte, un razonamiento sensorio-motor (coordinación de esquemas en función de una meta), pero con intervención de una representación que transforma la realidad y que sirve de intermediario para alcanzar esa meta.

Ahora bien, es de señalar que el niño de este nivel no puede todavía contar con las promesas de otro simplemente a falta de saber coordinar o conservar las representaciones de que se trata. Por ejemplo, a los 2; 0 (13), es decir, la víspera, J. está en su baño y gruñe; le digo que voy a traerle su pato y acepta con gusto, pero en el momento en que salgo a buscarlo, redobla sus protestas como si no pudiera conservar la seguridad que le doy. En el caso del vestido que se trata de buscar en el piso de arriba, las representaciones se conservan porque son arregladas por el mismo sujeto en función de sus deseos y sin preocupación por la realidad.

Observación 111 bis: A los 2; 10 (8) J. tiene fiebre y pide naranjas, pero las nuevas entregas no llegan aún al almacén y hay que explicarle que no están maduras: "Están todavía verdes, no se pueden comer. No tienen todavía su hermoso color amarillo" (J. no conoce sino este término para designar su tinte). J. parece resignarse, pero, un instante después, al tomar manzanilla, dice: "Las manzanillas no son verdes, ya están amarillas... ¡Dame naranjas!" Por esto se ve en qué consiste el razonamiento: si las manzanillas están ya amarillas, las naranjas pueden estarlo también, por analogía actuante o participación simbólica.

Observación 112: He aquí ahora los primeros razonamientos de orden comprobativo y no ya teleológico o práctico: a los 2; 1 (13) J. quiere ir a ver a un vecinito jorobado que encuentra en un paseo. Algunos días antes J., después de mis explicaciones sobre el por qué de esta joroba, que ella quería saber, dijo: "Pobre muchacho, está enfermo, tiene una joroba." La víspera J. había ya querido volver a verle, pero él estaba con gripa, lo que J. llama estar "enfermo en cama". Salimos entonces de paseo, y en el camino J. pregunta: "¿Está todavía enfermo en cama?" —"No, lo he visto esta mañana, ya no está en cama." —"Ya no tiene joroba."

A los 2; 4 (16): me llaman y no contesto, por lo cual J. concluye: "Papá no oye." A los 2; 4 (27) en el baño: "Papá toma agua caliente, entonces se rasura."

A los 2; 6 (24): "Cuando seas grande, te compraremos una gran bicicleta." —"No, una pequeña..." —"¿Por qué una pequeña?" —"Como yo... yo no soy grande. Tú, tú eres grande, yo, yo no soy grande."

A los 2; 6 (26) vamos en busca de "la lombriz" (ver obs. 107): "¿La veremos hoy? —"Sí." —"¿Por qué?" —"Porque no hay sol." Al día siguiente: "¿Las veremos? —"No, porque hay sol."

A los 2; 9 (14): "No tiene nombre (niña de un año)." —"¿Por qué?" —"Porque no sabe hablar." A los 3; 2 (26): "Abuelita dice que es el sol el que hace a los negros, negros. ¿Por qué no son morenos, entonces? (J. toma baños de sol.)"

Observación 112 bis: L. a los 3; 1 (3): "Vas donde mamá, entonces no vienes donde mí." A los 3; 3 (12): "Tienes que tener otro niño. Entonces tendré un hermanito." A los 3; 10 (24), en presencia de tres sillas: "Ésa (mediana) creo es bastante grande para J. Entonces pondremos a C. en esa (la grande)."

A los 4; 2 (15), sabe que el traje de Berna incluye un corsé brillante: "El traje bernés de C. no tiene eso. Entonces no es de Berna." A los 4; 3 (14): "¿Por qué se ponen vestidos de caucho cuando van en moto?" —"Por el polvo." —"Entonces, si tuviésemos una moto, tendríamos vestidos de caucho, pero como tenemos un auto, entonces no tienes necesidad de trajes de caucho." A los 4; 3 (17): "Las niñas que van en mula (como ella) no tienen miedo de las motos, no tienen miedo de nada (para tranquilizarla)." —"No, cuando las niñas están montadas en mulas como los señores que manejan las motos, entonces no tienen miedo de las motos; pero yo no guiaba la mula: estaba sobre las rodillas de papá. Entonces he tenido miedo de las motos, yo." A los 4; 10 (21) una tarde sin siesta: "No se ha dormido siesta, entonces no es la tarde."

Observación 113: Hé aquí ahora los razonamientos de J. entre los cinco y los siete años: A los 5; 7 (12): "¿Es un abuelito, M. S.?" —"¿Por qué?" —"Porque A. y L. (sus hijos) no son aún grandes."

A los 5; 8 (24): "Tengo dos amigas: Marécage y Julie. Marécage tiene dos amigas: Julie y Jacqueline. Julie tiene dos amigas: Marécage y Jacqueline. Son tres amiguitas." Y a los 5; 8 (6): "Tú serás la abuela de los niños de padrino, puesto que eres la mamá de su papá." Pero a los 6; 7 (13): "Lorenzo tiene dos hermanas y un hermanito (el propio Lorenzo)."

A los 6; 5 (11): "¿Por qué Lorenzo hace así (especie de hipo, que imito como réplica)?" —"Es por casualidad." —"No, no es por casualidad, puesto que tú lo has hecho primero y él después (la premisa es falsa, pero el razonamiento exacto)."

A los 6; 7 (8): "¿Las mariposas azules gustan de lo húmedo?" —"Sí." —"¿Y las cafés?" —"Lo seco." —"Entonces, ¿por qué hay aquí azules?"

A los 6; 10 (0): "El ángel se parece a D., y D. se parece a T., entonces T. se parece también al ángel." Lo mismo que L. a los 5; 3 (26): "E. es tan grande como tú, yo soy tan grande como tú, entonces él es tan grande como nosotros dos", pero hay aquí influencia probable de J. (7; 8) que se divierte con este género de razonamientos.

Observación 114: Notemos todavía las únicas pruebas o demostraciones observadas hasta los siete años:

J., a los 2; 10 (4), me muestra una tarjeta postal: "Es un perro." —"Yo creo que es un gato." —"No, es un perro." —"Ah, ¿sí? ¿Por qué?" —"Es gris." Ver esta discusión a los 2; 11 (7): "¿Es nuevo tu vestido de muñeca? —"No, es amarillo." —"¿Es uno viejo que has arreglado o es nuevo?" —"Es nuevo pero es amarillo."

A los 3; 11 (25): "Es un caballo, porque tiene crin." —"¿Y las mulas no tienen crin?" —"Sí." —"¿Entonces? . . ."

A los 4; 4 (2), en presencia de una barra de hierro: "¿Es de hierro?" —"Sí." —"Ah, sí, porque es frío, porque (golpea el suelo) hace música."

A los 5; 7 (24): "Ves lo que hala, esta hormiga, es pesado." —"Pero no, no es pesado", dice ella. —"Sí, para ella, sí." —"No, es ligero, es pequeñito y es madera."

A los 6; 5 (12) cree que su pato relleno ha perdido una pata simplemente porque lo ha puesto en el piso. Hace entonces por sí misma la experiencia y ve que no pierde su otra pata: "Entonces es que han debido pisarlo."

Los primeros de estos razonamientos son muy instructivos, a la vez en cuanto a las relaciones entre los esquemas preconceptuales y los esquemas sensorio-motores y en cuanto a las relaciones entre el razonamiento preconceptual, o transducción, y las coordinaciones simbólicas o lúdicas. Está claro, en efecto, que los razonamientos de la observación 111 son cercanos a la coordinación de los esquemas de acciones que caracteriza al razonamiento sensorio-motor. "Si hago una tontería vendrán a encender la lámpara y a hablarme" y "si el cuarto de arriba no está frío, podré buscar el vestido que ni papá ni mamá quieren bajarme." Tales son las inferencias, y, en un sentido, prolongan, tan sólo complicándolas, las coordinaciones prácticas del bebé de doce a dieciséis meses (por ejemplo, hacer una bola con una cadena de reloj para poder meterla en una caja, etc.): en ambos casos no se trata sino de alcanzar una meta y de encontrar los medios adecuados. Pero, por otra parte, dos diferencias separan con evidencia estos razo-

namientos a la vez prácticos y verbales, de las coordinaciones puramente prácticas. Primero, el niño no se limita a razonar por medio de actos sobre lo que ve y manipula, pero evoca, en imágenes y en palabras, la meta perseguida y los medios que se deben emplear. Después, y por el hecho de que rebasa el campo perceptivo por medio de la representación, le es posible deformar esta realidad representada según sus deseos y subordinarla a la meta que se asigna. Razonamiento práctico o teleológico en su fuente, como si se tratara de simples coordinaciones sensorio-motores, el primer razonamiento del niño alcanza de antemano esa libertad de deformación que caracteriza por otra parte al juego simbólico o de imaginación. La auto-acusación interesada de J. es en este punto un hermoso ejemplo de combinación inteligente y de lo que Stern ha llamado la "seudo-mentira" (Scheinlüge), es decir, de una historia inventada en la que el sujeto es él mismo víctima. P. Janet ha dicho con frecuencia que el descubrimiento de la mentira señalaba uno de los grandes progresos intelectuales de la humanidad: se ve, en efecto, aquí, que la deformación de lo real resulta de las primeras construcciones deductivas y que caracteriza al razonamiento naciente tanto como la fabulación lúdica y el mismo juego simbólico, en un grado mayor o menor de creencia.

Y el parentesco de estos razonamientos iniciales con el pensamiento simbólico de la imaginación no se señala solamente en esas deducciones semi-prácticas, en las que la realidad es arreglada como en un juego. Se encuentra en la observación 111 *bis* en la que el niño refuta una objeción: el color amarillo de la manzanilla implica la madurez de las naranjas deseadas, a la manera en que un objeto representa ficticiamente a otro, salvo que aquí no hay precisamente ficción sino creencia.

Pero lleguemos al mismo razonamiento comprobatorio; es decir, a las observaciones 112 y 112 *bis*. Los razonamientos 111 y 111 *bis* son, en efecto, influidos por el deseo, que vuelve naturales a la vez la continuidad con el razonamiento práctico de orden sensorio-motor y el parentesco con el pensaminto simbólico o lúdico. ¿Qué será, pues, de los razonamientos de orden constativo o reflexivo, que consisten en

unir juicios de comprobación entre sí para sacar una conclusión no deseada de antemano, y no en accionar por medio del pensamiento como incluso lo hace la imaginación fabuladora? Ahora bien, si se toma cuidado en distinguir la verdad externa o empírica de las conclusiones de la verdad interna o lógica de las mismas coordinaciones, se advierte que esos mismos razonamientos comprobatorios, que concluirán al final en la conexión racional y operatoria, empiezan por ser simples "experiencias mentales" que prolongan las coordinaciones prácticas en el plano representativo, y sobre todo siguen siendo por largo tiempo intermediarios entre el pensamiento simbólico y el pensamiento lógico gracias a su carácter preconceptual o "transductivo".

Se sabe que Stern ha descrito los primeros razonamientos infantiles como inferencias que no proceden ni de lo singular a lo general, ni de lo general a lo singular, sino de lo singular a lo singular: la "transducción" precedería así a la inducción y a la deducción. Hemos visto, es cierto (sección 2), que en los primeros niveles del pensamiento el niño no es capaz de atribuir a los elementos singulares una individualidad y una identidad permanentes; que no es capaz de formar clases generales. Por otra parte, las definiciones clásicas de la inducción y de la deducción son insuficientes y puede haber razonamientos que muestran una completa necesidad deductiva aunque no procedan sino del singular al singular (por ejemplo, en la obs. 113, los razonamientos del tipo A = B; B = C entonces A = C). Pero lo esencial de la tesis de Stern subsiste si se define la transducción por una inferencia no regulada (no necesaria) puesto que abarca esquemas que son intermediarios entre lo individual y lo general. En otras palabras, la transducción es un razonamiento sin encajes reversibles de clases jerárquicas ni relaciones. Siendo un sistema de coordinaciones sin encajes, por conexión directa entre esquemas semi-singulares, la transducción será, pues, una especie de experienciaa mental que prolonga las coordinaciones de esquemas sensorio-motores en el plano de las representaciones, y como estas representaciones no constituyen conceptos generales, sino simplemente esquemas de acción evocados

mentalmente, como resultado éstos seguirán siendo intermediarios entre el símbolo visual y el mismo concepto.

Se comprende entonces por qué en ciertos casos la transducción da lugar a conclusiones correctas mientras que en otros el razonamiento es falso e incompleto: cuando el razonamiento no supone ningún encaje reflexionado e intencional, sino solamente esquemas prácticos, es decir, generalizados por las mismas acciones anteriores y que recae sobre objetos individuales, la transducción es entonces correcta, mientras que allí en donde son necesarios encajes de clases o composiciones de relaciones, la transducción fracasa por falta de mecanismo operatorio reversible.

Es así como en los casos siguientes (obs. 112 y dos casos de la 113) las razones del error son muy claras. El jorobado curado de la gripe no tiene ya joroba porque el niño asimila las dos enfermedades en vez de distinguir, en la clase general de las enfermedaes, la que ha producido la joroba y las otras posibles. La bicicleta que J. tendrá más tarde tiene que ser pequeña, como si sus tamaños futuros permanecieran condicionados por su tamaño actual. El bebé que no habla no tiene nombre, por falta de disociación entre el punto de vista del sujeto y el del objeto. El padre cuyos hijos son pequeños tiene que ser un abuelo como si las edades correspondiesen unívocamente a los tamaños. Lorenzo tiene dos hermanas y un hermanito que es él mismo, a falta de disociación entre el punto de vista de Lorenzo y el de J. misma y en los razonamientos de L. (112 *bis*), una tarde sin siesta no es una tarde, y un bebé pequeño no puede ser sino un hermanito. En cada uno de estos casos hay, pues, asimilación indebida, bien sea de la clase general a uno de sus casos particulares, ya sea de un punto de vista (relativo) a otro. Pero ¿por qué hay asimilación de lo particular a lo particular y no generalidad o reciprocidad? La razón es evidente: los elementos descuidados por el razonamiento (p. ej., la gripe en el caso del jorobado, los tamaños futuros en el caso de la bicicleta, etc.) son asimilados a los elementos centrados por el pensamiento del sujeto (la enfermedad causa de la joroba o el tamaño actual de J., etc.) simplemente porque éstos son objeto del interés, de la atención, de la actividad del niño o caracterizan su

punto de vista actual; en una palabra, precisamente porque están "centrados". La asimilación de lo especial a lo especial, característica de la transducción, es, pues, deformadora e irreversible en la medida en que está centrada en sí mismo y se volverá lógica y fuente de encajes jerárquicos o de reciprocidades en la medida en que su descentralización la volverá reversible. El elemento B es reducido ilegítimamente al elemento A porque éste está centrado sobre sí mismo y la asimilación es entonces irreversible: tal es la fórmula de la transducción. Los elementos A y B son asimilados el uno al otro en forma reversible y su descentralización recíproca implica la formación de una clase (A + B) que los engloba, tal es la fórmula de la construcción lógica. Los procesos constitutivos de la transducción no son, pues, sino un caso particular de ese mecanismo general que, de la centralización a la descentralización perceptivas y del egocentrismo del pensamiento a la reciprocidad lógica, caracteriza todo el desarrollo de las funciones cognoscitivas.

En cuanto a los casos en los cuales la transducción llega a una conclusión correcta, es fácil de ver que son debidos al hecho de que el razonamiento no supone entonces nuevos encajes (reflexionados e intencionales), ya sea porque el pensamiento aplica simplistamente, por experiencia mental, un esquema práctico y generalizado por la acción anterior, o porque la descentralización se impone por sí misma por la sencillez o la naturaleza de las composiciones en juego. Así sucede cuando J. concluye de un silencio: "Papá no oye", o ante un tarro de agua caliente "entonces se rasura" o cuando L. dice "Vas donde mamá, entonces no vienes donde mí", etc., está claro que es inútil sobrentender, bajo estos juicios, proposiciones generales que constituirían las premisas implícitas de una deducción ya perfeccionada: son simples esquemas prácticos aplicados por experiencia mental. Así sucede con frecuencia que el razonamiento presente verbalmente todas las apariencias de una deducción lógica con implicación de los casos singulares en clases o proposiciones generales, cuando las generalizaciones actuantes no tienen nada de operatorio y son debidas sin más ni más a las experiencias anteriores reunidas empíricamente por la misma ac-

ción: por ej., el razonamiento sobre las lombrices que no salen cuando hay sol y salen con lluvia pertenece, pese a su precisión, a la misma categoría que los anteriores y lo que hemos visto en la sección 2 sobre "la lombriz" opuesta a la clase conceptual de las lombrices basta para confirmarlo. Lo mismo la seriación de las tres sillas y su puesta en correspondencia con las tres niñitas, por L. (obs. 112 *bis*), es con seguridad de orden práctico e intuitivo puesto que todos los elementos son visibles y las parejas son dos solamente. En cambio, los razonamientos sobre la persona de Berna, de la moto y sobre todo de la mula (obs. 112 *bis*), son perfectamente lógicos y reposan sobre composiciones nuevas en el momento considerado. Pero, por lo que se refiere a los dos primeros, no se alcanza a ver qué centralización deformadora podría alterarlos, tan simples son, y, en cuanto al razonamiento sutil de la mula, las finas distinciones que introduce L. entre el que conduce la bestia y que no tiene miedo y el que se deja conducir y tiene miedo implican sin duda una descentralización entre su punto de vista y el mío, pero que es impuesta por el hecho mismo que L. me contesta y defiende su propio punto de vista contra mi afirmación que la confundía.

La mejor confirmación del papel de estas centralizaciones y de centralizaciones del pensamiento, fuentes de asimilaciones deformadoras o al contrario de generalizaciones coherentes, así como su doble aspecto a la vez noético (centralización o descentralización del interés y de la atención) y social (egocentrismo y reciprocidad), es la torpeza del niño cuando se trata de encontrar una prueba o una demostración de sus propósitos, es decir, cuando justifica frente a otro lo que le parece frente a sí mismo (obs. 114). Así, J. piensa que un animal es un perro y no un gato porque es gris, como si este color no se aplicara también al gato; o que una crin indica un caballo y no una mula, o que "amarillo" se opone a "nuevo", o que un pedazo de madera es ligero para una hormiga porque lo es para nosotros, etc., y sin embargo, cuando se trata de encontrar para sí mismo que un bastón es de hierro, logra sacar a luz razones mucho mejores.

En total, se ve, pues, que la transducción, como coordinación sin implicaciones jerárquicas, es intermediaria entre el

razonamiento práctico, que prolonga las coordinaciones sensorio-motoras y el razonamiento propiamente lógico. Los esquemas de que se sirve son el producto de una asimilación directa y deformadora, centralizada sobre los elementos individuales que interesan al sujeto. Esta asimilación egocéntrica cuya prolongación constituye el símbolo lúdico, mientras que la experiencia mental constituye la acomodación de los razonamienos transductivos tiene por significadores las imágenes imitativas que representan los elementos centralizados por el pensamiento. La transducción constituye así el resultado de un equilibrio incompleto entre una asimilación deformadora y una acomodación parcial.

Pero, entre los 4; 6 y los siete años (etapa II), este equilibrio tiende ya a completarse por medio de una descentralización relativa de la asimilación y por una extensión de la acomodación. Es así como la observación 113 nos muestra la aparición de coordinaciones, algunas todavía transductivas, pero que tienden a la reciprocidad o a la seriación de las relaciones (ver el razonamiento de las tres amigas, de la abuela y de los parecidos entre tres individuos) así como a la construcción de clases y proposiciones generales. Así se precisa la necesidad de verificación (obs. 114 a los 6; 5), y estos diversos progresos van dirigiendo ellos mismos las transformaciones del símbolo lúdico y de la imitación. Sin embargo, no se podría hablar de operaciones propiamente dichas entre los cinco y los siete años, a falta de "agrupaciones" generales que estabilicen y generalicen esas conexiones: siguen siendo, pues, resultado de intuiciones articuladas que marcan el paso de la transducción al pensamiento operatorio.

4. De la inteligencia sensorio-motora a la representación cognoscitiva

Los hechos que preceden recuerdan lo suficiente que no basta con la aparición del lenguaje para que se superponga de inmediato un pensamiento lógico a la inteligencia sensorio-motora. Conviene, pues, intentar señalar los lazos entre el pensamiento prelógico de la pequeña infancia y la inteligencia anterior al lenguaje, de la misma manera que hemos

tratado de despejar los que unen el juego simbólico al juego de ejercicio sensorio-motor.

Hemos tratado de mostrar en otra parte que los esquemas de la inteligencia sensorio-motora constituían el equivalente funcional de los conceptos y de las relaciones y que la asimilación sensorio-motora consiste en una especie de juicio de orden práctico, en el que las coordinaciones de esquemas entre sí equivalen a un razonamiento sensorio-motor. Pero no son naturalmente en ese caso sino equivalencias funcionales y que no implican para nada una identidad estructural. En efecto, entre la inteligencia sensorio-motora y la inteligencia median las cuatro diferencias fundamentales siguientes, que marcan claramente lo que falta a la primera para constituir un pensamiento lógico. *1º* Las conexiones establecidas por la inteligencia sensorio-motora no llegan a enlazar sino percepciones y movimientos sucesivos sin una representación de conjunto que domine los estados, distintos en el tiempo, de las acciones así organizadas y que las refleje en un cuadro total y simultáneo. Por ejemplo, el sistema de desplazamientos que interviene en una conducta de búsqueda de un objeto perdido puede estar coordinado en una especie de "grupo" experimental, en el que no hay relación sino entre movimientos sucesivos y no representación del conjunto del sistema. La inteligencia sensorio-motora funciona así como una película en cámara lenta que representaría una imagen inmóvil después de otra, en vez de concluir en una fusión de las imágenes. *2º* Por consiguiente, la inteligencia sensorio-motora tiende al éxito y no a la verdad: encuentra su satisfacción en la llegada a la meta práctica perseguida y no en la comprobación (clasificación o seriación) o en la explicación. Es una inteligencia puramente vivida (una inteligencia de las situaciones, como dice Wallon) y no pensada. *3º* Como su dominio está limitado por el empleo de los instrumentos perceptivos y motores, no trabaja sino sobre las realidades mismas, sus indicios perceptivos y las señales motoras, y no sobre los signos, los símbolos y los esquemas que se relacionan (conceptos y esquemas representativos). *4º* Es, pues, esencialmente individual por oposición a los enriquecimientos sociales adquiridos gracias al empleo de los signos.

Si se admite la continuidad funcional entre la inteligencia sensorio-motora y el pensamiento conceptual, así como la heterogeneidad estructural definida por estas cuatro diferencias, parecería que para pasar de una a otra de estas dos formas de inteligencia, bastan cuatro condiciones que podrían ser llenadas simultáneamente: *1º* Una aceleración general de los movimientos, en la que las acciones sucesivas funcionen en una aligeración móvil de la acción de conjunto: el desarrollo rápido de la película de la conducta constituiría así la representación interior, concebida como el esbozo o el esquema anticipador del acto. *2º* Una toma de conciencia que alumbre este esbozo reducido, es decir, que desarrolle la película en ambos sentidos: la comprobación y la explicación fundadas en la clasificación jerárquica y la seriación de las relaciones sustituiría a la simple persecución de la meta práctica. *3º* Un sistema de signos que se sobre-agregarían a las acciones, permitiría la construcción de los conceptos generales necesarios para estas clasificaciones y seriaciones. *4º* La socialización que acompaña el empleo de los signos situaría al pensamiento individual en una realidad objetiva y común.

Estas condiciones pueden incluso reducirse a dos: *A*) un sistema de operaciones que trasponga las acciones exteriores de sentido único en acciones mentales móviles y reversibles (condiciones 1 y 2); *B*) una coordinación inter-individual de las operaciones que asegure a la vez la reciprocidad general de los puntos de vista y la correspondencia del detalle de las operaciones y de sus resultados (condiciones 3 y 4). En cuanto a saber si la construcción de las operaciones, es decir, su "agrupamiento", es la que asegura la coordinación social, o lo inverso, está claro que los dos procesos son interdependientes: un sistema de operaciones no podría ser general si éstas no corresponden término a término con las de otro, pero esta socialización de las operaciones supone ella misma su "agrupación" posible.

Así caracterizadas estas relaciones de continuidad funcional y de oposición estructural entre lo sensorio-motor y lo conceptual, busquemos ahora por qué medios efectivos el niño que habla, imita y juega, llegará a realizar las cuatro o dos condiciones definidas hace un instante. ¿Lo logrará súbita-

mente, por el efecto brusco de la "representación" que se superpone a la "inteligencia de situación" o bien, pese a la continuidad funcional que domina todas las etapas, le será necesario pasar por una nueva y lenta evolución estructural que reproducirá, en el nuevo plan de las representaciones, la que acaba de terminarse en el dominio sensorio-motor?

Gracias a la coordinación creciente de los esquemas sensorio-motores a la aceleración de los movimientos y a la interiorización de las acciones bajo forma de esbozos anticipadores, el niño logra ya, en la etapa VI de ese desarrollo, bocetos representativos, cuando hay equilibrio actual entre la asimilación y la acomodación; imitaciones diferidas, cuando alcanza el segundo, y esquemas lúdicos simbólicos, cuando alcanza la primera. Es entonces cuando la adquisición del lenguaje se hace posible y cuando la palabra o signo colectivo permite evocar los esquemas hasta entonces simplemente prácticos. Pero ¿será suficiente esta evocación, y por qué milagro implicará de antemano la construcción de las mismas operaciones, nudo motor de la inteligencia reflexiva?

Los hechos que preceden procuran en cuanto a esto una respuesta decisiva. Las primeras palabras se limitan a atraer la conceptualización de los esquemas sensorio-motores, pero de ninguna manera la perfeccionan. Como el esquema de acción, el concepto supone, en efecto, un juego complejo de asimilaciones (la asimilación conceptual es el juicio) y de acomodaciones (es decir, de aplicaciones a la experiencia). Pero, además del acomodo a los datos perceptivos inmediatos, el concepto supone naturalmente un doble acomodo suplementario: *a*) a todos los datos a los que se refieren fuera del campo perceptivo actual o del campo de las anticipaciones y reconstituciones próximas que interesan la única acción en curso, *b*) al pensamiento de los demás y a sus experiencias particulares. Por otra parte, además de la asimilación de los datos perceptivos y motores (siempre necesarios ambos como soporte de las operaciones), el concepto debe asimilar: *1*) los demás conceptos englobados en sistemas de conjunto coherentes (clasificaciones y seriaciones); *2*) los conceptos correspondientes de otro. El problema es, pues, simplemente saber si la asimilación y la acomodación sensorio-motoras van a pro-

longarse directamente, gracias al lenguaje, en una asimilación y una acomodación operatorias, constituyendo de antemano sistemas lógicos. Ahora bien, las extensiones definidas en el instante de la asimilación y de la acomodación, y que, señalémoslo, son todas necesarias para la realización de las cuatro condiciones indicadas más arriba de un desarrollo de la inteligencia conceptual, suponen un equilibrio permanente entre los procesos asimiladores y acomodadores. ¿Qué es, en efecto, una operación tal como reunir o disociar, situar o desalojar, ordenar o cambiar de orden, etc.? Es, por una parte, una imitación de las transformaciones posibles de lo real (es en este sentido que F. Gonseth ha podido llamar la lógica una "física del objeto cualquiera") o sea un acomodo estable y continuo a los datos experimentales; pero es al mismo tiempo una acción del sujeto y una acción que se asimila los datos a que alcanza, asimilación que presenta el carácter notable de ser reversible, es decir, que en lugar de deformar los objetos reduciéndolos a la actividad propia, los enlaza unos a otros por conexiones susceptibles de desenvolverse en los dos sentidos y, esta reversibilidad no es otra cosa que la misma expresión del equilibrio permanente así alcanzado entre una acomodación generalizada y una asimilación que se ha vuelto por lo mismo no deformadora: la reversibilidad es, en efecto, la posibilidad de encontrar un estado anterior de los datos, no contradictorio con el estado actual (asimilación) y un estado tan real o realizable como este estado actual (acomodación). Ese equilibrio móvil y reversible es el que asegura la conservación de los conceptos y de los juicios, y regula tanto las correspondencias de las operaciones entre individuos (intercambio social de pensamiento) como el sistema conceptual interior de cada uno. Se ve entonces el camino que queda por recorrer entre la asimilación y la acomodación sensorio-motoras y los procesos operatorios que aseguran a la vez la reversibilidad del pensamiento individual y la reciprocidad intelectual entre individuos. De hecho, la asimilación y la acomodación, que habían alcanzado un equilibrio provisional en la etapa VI de la inteligencia sensorio-motora, se vuelven a encontrar disociados en el plano de la representación y del lenguaje por la intervención de las nuevas realidades, de orden

extraperceptivo y social, que están por asimilar y por explorar todavía: para volver a encontrar el equilibrio en el plano representativo, debe recorrerse de nuevo un camino parecido al que acaban de recorrer.

Y esto es precisamente lo que se observa durante todo el segundo período (1; 6 a 7-8 años) y principalmente alrededor de los 4 a los 4; 6 años (etapa I). Antes de los siete años en promedio, no aparece, en efecto, ningún sistema de operaciones reversibles y agrupadas entre ellas, y sólo la agrupación atestigua la existencia de un equilibrio permanente entre la asimilación y la acomodación. De los cuatro a los siete años no se presentan (etapa II) sino algunas intuiciones articulables (nombres susceptibles de formar figuras, inclusiones simples y coordinaciones intuitivas de relaciones familiares), pero sin generalizaciones ni reversibilidad.

En cuanto al período del 1; 6 a los 4; 6 años (etapa I) que acabamos de estudiar en los párrafos anteriores, es notable comprobar que el pensamiento no alcanza el equilibrio permanente entre la asimilación y la acomodación sino que al contrario presenta una serie de equilibrios parciales o inestables cuya escala explica precisamente el conjunto de los esquemas que van del símbolo lúdico y de la imagen imitativa al preconcepto y a la transducción.

El proceso fundamental que marca, en efecto, el paso del equilibrio sensorio-motor al equilibrio representativo es tal que, en el primer plano, la asimilación y la acomodación son siempre actuales, mientras que, en el segundo, las asimilaciones y acomodaciones anteriores interfieren con los presentes. El esquema sensorio-motor es, ciertamente ya, una acción del pasado sobre el presente, pero no está localizado en el pasado a la manera en que, por ejemplo, lo está en recuerdo de evocación por oposición a un hábito.

Lo característico de la representación es, al contrario, que las acomodaciones anteriores se conserven en el presente a título de "significantes": así, la imagen mental, prolongación de las acomodaciones anteriores, interviene en la actividad tanto lúdica como conceptual a título de simbolizador, mientras que, gracias a ella y naturalmente a los signos verbales y colectivos que doblan el pensamiento individual, los datos

actuales pueden ser asimilados a objetos no percibidos y simplemente evocados, es decir revestidos de significaciones procuradas por las asimilaciones anteriores. En el plano representativo, las acomodaciones son, pues, dobles: actuales (acomodaciones simples) y anteriores (imitaciones representativas e imágenes); y las asimilaciones igualmente: actuales (incorporación de los datos a los esquemas adecuados) y anteriores (conexiones establecidas entre estos esquemas y otros cuyas significaciones son simplemente evocadas, sin ser provocadas por la percepción presente).

O sea que, teniendo en cuenta esas diferenciaciones, se sobrentiende que el equilibrio no podría realizarse de antemano en el plano representativo, y que el camino ya recorrido en el plano sensorio-motor debe rehacerse sobre ese nuevo tramo de coordinación completa de los diferentes procesos así diferenciados. Lo mismo que la asimilación característica de los estados sensorio-motores empieza por ser centralizada en la actividad propia para descentralizarse gradualmente hasta el término de este primer período del desarrollo, la asimilación representativa principia por un mecanismo de centralización, del que hemos visto ejemplos a propósito del preconcepto y de la transducción, y que explica la irreversibilidad inicial del pensamiento. En presencia de objetos sucesivos que compara para reunirlos en clases, sacar relaciones, y para combinar éstas o aquéllas en razonamientos, el niño que llega a la vida representativa no logra poner en la misma escala los objetos dados actualmente y los objetos anteriores a los cuales los asimila. Según sus intereses y el objeto que ha llamado su atención en el punto de partida de sus acciones, centraliza este elemento o uno cualquiera de los elementos y entonces asimila a él los demás, directamente; es esta asimilación irreversible, como lo hemos visto, la que explica la participación característica de los preconceptos, sin individualización ni generalización verdaderas, y el razonamiento por transducción, mientras que una asimilación reversible entre objetos concluye en la formación de clases reales, es decir, a la vez generales y fundadas sobre la individualidad estable de los elementos, y en el razonamiento inductivo o deductivo. Es más, por el hecho mismo de que uno de los elementos es así centralizado a título de

prototipo o de ejemplo representativo del conjunto, el esquema de este conjunto, en lugar de llegar al estado abstracto que caracteriza a un concepto, queda ligado a la representación de ese individuo tipo, es decir a una imagen. A la asimilación incompleta por irreversible que caracteriza al esquema preconceptual, corresponde, pues, una acomodación incompleta centralizada también en un objeto, del que constituye la imagen a título de "significante" del esquema. La consecuencia es entonces que la asimilación y la acomodación actuales, es decir relativas a los nuevos objetos y no al prototipo, son, la una deformadora y la otra inadecuada, de donde proviene la inestabilidad de su equilibrio. Es por esto por lo que el preconcepto está ligado por una serie de términos intermediarios a los símbolos lúdicos (y la transducción a los razonamientos simbólicos o coordinaciones ficticias), que subordinan la acomodación actual a la asimilación; y por otra serie de términos intermediarios a las imitaciones representativas (y la transducción a la experiencia mental o reproducción de un desenvolvimiento empírico por la imagen), que subordina la asimilación actual a la acomodación. Es inútil subrayar, además, hasta qué punto esta centralización irreversible que caracteriza a las primeras representaciones conceptuales se expresa socialmente por un egocentrismo del pensamiento, puesto que un concepto centralizado en elementos típicos que responden a la experiencia vivida por el individuo y que se simbolizan por una imagen más que el lenguaje no podría ser una noción común ni plenamente comunicable.

Si tal es el punto de partida del pensamiento representativo, está claro que esos procesos iniciales no encontrarán su equilibrio sino en la dirección de la descentralización. Un pensamiento centralizado en un objeto al cual asimila los demás no podría estar en equilibrio, mientras que al atribuirles a cada uno a su turno un igual valor, la asimilación recíproca que nace de esta descentralización concluye en un equilibrio estable entre los datos actuales y anteriores, y la acomodación a todos los elementos (actuales como anteriores), resultante de esta misma descentralización, mantiene entonces su diferenciación y la asimilcaión recíproca que los

reúne conduce, por consiguiente, a la elaboración de esquemas a la vez generales y abstractos, es decir, de conceptos que toman la forma de clases o de relaciones. La descentralización tiene así por resultado un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, o sea un equilibrio que tiende necesariamente hacia una estructura reversible.

Pero es fácil ver que entre el pensamiento preconceptual, por una parte, caracterizado por una asimilación centralizada en un objeto típico así como por un acomodo que simboliza el esquema de conjunto por la imagen de este objeto y el pensamiento operatorio, por otro lado, caracterizado por la descentralización y por el equilibrio permanente entre la asimilación y la acomodación pueden intercalarse cierto número de términos intermediarios, según el grado de reversibilidad alcanzado por el razonamiento. Son estos intermediarios los que hemos descrito, entre los cuatro y los siete años, bajo el nombre de pensamiento intuitivo[5] cuyas formas superiores están constituidas por razonamientos de apariencia operatoria, pero ligados a una configuración perceptiva dada. Por ejemplo, se ha visto (obs. 112 *bis*) cómo L. es capaz de anticipar mentalmente la correspondencia entre tres sillas de desiguales tamaños y tres niñitas de estaturas diferentes. De los cinco a siete años, el niño es capaz incluso de efectuar correspondencias término por término entre conjuntos de seis a diez elementos, pero, en el caso de estas cantidades, es necesario que la correspondencia se apoye en una figura o en una representación visual: apenas destruida la figura (por ejemplo, dos ordenamientos que se corresponden ópticamente) el sujeto ni siquiera cree en la equivalencia de las colecciones que sin embargo, acaba de comprobarlo visualmente, se corresponden elemento por elemento.

Es claro que estas intuiciones articuladas (formas superiores del pensamiento intuitivo) atestiguan una asimilación aun insuficientemente descentralizada. En cuanto a la acomodación, ya no está ligada a la imagen de un objeto individual, como en los esquemas preconceptuales, sino que es fuente de imágenes: como el esquema general, no es todavía lo sufi-

[5] *La genèse du nombre chez l'enfant* y *Le développement des quantités chez l'enfant.*

cientemente abstracto para alcanzar la motilidad reversible característica de la operación, no da todavía lugar a una acomodación igual para todas las situaciones posibles y queda ligado a una "configuración". Solamente que una configuración, es decir, por definición una estructura que no abarca un solo objeto sino un conjunto de elementos unidos por una forma total simple, es también una imagen: ya no es, pues, la imagen de un objeto, sino la imagen del esquema y una imagen que, en el pensamiento intuitivo, es necesaria para la existencia del esquema (exactamente como la imagen del objeto individual típico es necesaria para la existencia del preconcepto). Es así como en las seriaciones intuitivas, las inclusiones intuitivas, las diversas formas cardinales u ordinales de correspondencias intuitivas, etc., la percepción o la imagen de la configuración son indispensables al pensamiento: constituyen el último vestigio de ese carácter simbólico y visual que hemos comprobado en todas las formas iniciales del pensamiento representativo.[6]

Con el pensamiento operatorio, al fin (III período), y con él solamente, la asimilación se vuelve enteramente reversible porque la acomodación se ha generalizado cabalmente y deja así de traducirse en imágenes. Es verdad, la imagen subsiste, pero a título de puro símbolo del esquema operatorio y sin hacer parte integrante ya de éste: se puede así intuir un sistema de encajes por medio de los círculos de Euler, o una secuencia de cantidades por medio de una figura espacial, pero la elección es libre entre las representaciones; sobre todo, la operación es independiente de cada figura particular del sistema elegido, puesto que expresa esencialmente la transformación de un estado en otro, y ya no el estado como tal. La figura ya no es entonces sino la ilustración que puede o no acompañar al esquema operatorio, y éste no es expresable ya adecuadamente sino por medio de signos colectivos (lenguaje o símbolos matemáticos y logísticos), convenientemente definidos.

Sólo así se cumplen las cuatro condiciones que describíamos al principio de este apartado como necesarias al paso de la

6 Conviene acordar un lugar aparte a la intuición geométrica sobre la que volveremos en el cap. IX, sección 6.

inteligencia sensorio-motora al pensamiento lógico: las operaciones constituyen acciones posibles, pero reducidas a un esquema anticipador que apresura las velocidades, aunque pudiendo desenvolverlas en ambos sentidos; además son acciones expresadas por signos en vez de ser ejecutadas realmente y, por fin, ellas aseguran la correspondencia entre los puntos de vista individuales cuya coordinación es la única garantía de la objetividad.

IX. DE LAS CATEGORÍAS PRÁCTICAS A LAS CATEGORÍAS REPRESENTATIVAS

Después de haber examinado la evolución general que, del esquema sensorio-motor finaliza en el concepto por intermedio de los preconceptos visuales y vecinos del símbolo lúdico, conviene analizar, finalmente, el desarrollo mismo en lo que se refiere a las categorías esenciales de la causalidad, del objeto, del espacio y del tiempo.

A partir de la conquista del lenguaje, estas categorías evolucionan según dos procesos distintos, aunque ligados de manera bastante continua. Por una parte continúan desarrollándose en el campo de las manipulaciones prácticas, en función de las acciones de los sólidos y de los líquidos entre ellos, y permiten construcciones espacio-temporales impregnadas primero por toda especie de elementos subjetivos (fuerza activa, papel de la propia perspectiva, etc.) y después son cada vez más objetivadas. Pero, por otra parte, las diversas conexiones causales y espacio-temporales rebasan ese dominio de la acción (espacio lejano, efectos del aire y del viento, etc.) y dan lugar, en particular bajo la influencia de los "porqués" y de las preguntas de origen que el lenguaje permite multiplicar, a una abundancia de representaciones espaciales y temporales, de mitos seudo-explicativos, etc., que ya estudiamos en *La représentation du monde chez l'enfant* y *La causalité physique chez l'enfant*. Puede ser interesante, a propósito de los hechos espontáneos del mismo orden observados en nuestros hijos, volver a enfocar sumariamente el problema para anudarlo con la cuestión del pensamiento simbólico.

1. Los mitos de origen y el artificialismo

En efecto, es notable comprobar, antes de la edad en que se puede interrogar útilmente al niño (cuatro años, es decir, la edad más joven enfocada en las obras mencionadas), la aparición de numerosos mitos espontáneos intermediarios entre el

simbolismo lúdico o imaginativo y la búsqueda característica de la inteligencia:

Observación 115: Recuérdese (obs. 101 y 102) cómo el adulto se vuelve instrumento para obtener lo que el sujeto desea (ver "pananá" en J. y "mamá" en T.). En relación con esta tendencia se observa muy rápido que hasta los fenómenos naturales son enlazados por el niño con la actividad adulta.

Al 1; 8 (11), J., viendo por la ventana neblinas que se acumulan sobre la montaña (a unos 200 m. más o menos), exclama: "Neblina, humo papá" como alusión al humo de mi pipa. Al día siguiente, en la misma dirección, dice simplemente: "Neblina papá." Al 1; 8 (14), en su baño, muestra el vapor diciendo: "Neblina humo." Del 1; 9 al 1; 10 dice sin cesar: "Nubes papá" o "neblina papá" si vuelve a ver neblinas.

Al 1; 10 (19), a 20 m. de un tranvía parado, me pregunta: "Pil, pil gusta ir" para que lo ponga a caminar y sin deseo de irse en él. Las mismas reacciones los siguientes días como si yo hubiera intervenido en el movimiento de los anteriores.

A los 2; 0 (1) se expresa en el lenguaje que se adivina al ver correr el agua de una fuente. La misma situación se reproduce ante goteras, cascadas en la montaña (2; 7), etc.

A los 2; 1 (4), se despierta en la oscuridad y pide luz, pero hay corto circuito. Una hora después el sol se anuncia con una hermosa aurora en las montañas de enfrente: "¡Luz ya no rota!" A los 2; 7 (30) soplo sobre sus pies desnudos: "Es frío el viento." —"¿Qué viento?" —"El del humo." —"¿Qué humo?" —"En tu boca." A los 2; 11 (19): "Papá, ¿si se camina al borde del lago, puede uno descolgar la aurora?" —"¿Qué crees?" —"Creo que sí." A los 2; 11 (17) despierta al amanecer y quisiera vestirse. Se le rehusa. Un momento después encuentra la claridad suficiente y dice: "Ahora, han encendido afuera."

Observación 116: A los 3; 3 (10), J. hace su primera pregunta de origen, bajo forma de una pregunta sobre el origen de L. (que tiene 1; 8): "Papá, ¿en dónde has encontrado al bebito en una cuna?" —"¿Qué bebé?" —"Nonette (= L.)." Contesto simplemente que mamá y papá le han dado una hermanita. A los 3; 6 (13) pregunta a su abuelita, tocándole los ojos, la nariz, etc.: "¿Es así como estás hecha, abuelita? ¿Te has hecho tú, tú misma?", y después: "¿Se ha hecho ella misma? ¿Qué es lo que la ha hecho?" La noche del mismo día, ante L.: "Pero, ¿por qué tienen las manos chicas, dientes chicos, ojos chicos, boca chica, los bebés?" Al día siguiente, exclama espontáneamente: "—¡Oh, no, yo no creo que ella se haya hecho sola, abuelita!" A los 3; 7 (11): "¿Cómo son hechos los bebés?", y dos días después: "¿Cómo se hacen las ciruelas?", y dos días después: "¿Cómo se hacen las cerezas?" A los 3; 7 (18): "¿De dónde viene ese bebito (= L.)?"

—"¿Qué es lo que crees?" —"No sé. Del bosque (emocionada). Antes, no había bebito." Al día siguiente: "Viene del bosque. Muy lejos, muy lejos, de los árboles.[1] Es mamá quien la ha traído dentro (= ¿del o dentro?) el bosque." A los 3; 8 (1): Cuando estábamos en el bosque y nos cruzamos con una señora con dos pequeños: "Ha buscado pequeños bebés." A los 3; 11 (12): "Han comprado al pequeño bebé allí (= siempre a L.). La han encontrado en un almacén y la han comprado. Antes estaba en el bosque, y antes en un almacén. No sé lo demás." A los 4; 1 (0): "Viene del bosque" y "de un almacén." A los 4; 3 (2): "Es papá quien ha ido a buscarla. La ha encontrado al borde del agua en el bosque." A los 4; 10 (18): "Los bebés vienen de la clínica. Hay una mamá en la clínica. Todos los bebés de la clínica tienen la misma mamá, y después cambian de mamá. Esta mamá los prepara, y después crecen. Les ponen dientes y una lengua." A los 5; 3 (0), J. descubre unos gatitos detrás de los leños: "Pero, ¿cómo han llegado?" —"¿Qué crees?" —"Creo que la mamá ha ido a buscarlos." A los 5; 3 (21): "Los han comprado en una fábrica de bebés." A los 5; 3 (23), a propósito de los conejillos que acaban de dársele para facilitar el descubrimiento de la verdadera solución: "¿De dónde vienen los conejillos?" —"¿Qué crees?" —"De una fábrica." A los 5; 4 (17): "¿Qué es uno, antes que uno nazca?" —"¿Lo sabes?" —"Una hormiguita, cantidades de pequeñas hormigas (ríe)." A los 5; 4 (19): "¿Es uno un grano de polvo, antes que uno nazca? ¿O no se es nada, se es de aire?" A los 5; 5 (7), los conejillos nacidos de la pareja dada a J. han nacido durante la noche, en una caja en el interior de un pequeño gallinero bien cerrado y que no contiene otros animales: "La mamá coneja ha ido a buscarlos. ¿Por dónde ha pasado?" —"¡Ah, el gallinero está cerrado! ¡Entonces lo hizo ella!" —"Sí, eso es." —"¿Pero dónde estaban antes?" —"Es fácil de encontrar." —"¡En la mamá coneja! ¡En su vientre! ¡En su estómago!" A los 5; 5 (8): "¿Estaban en el vientre de su mamá, los conejillos? Creo que sí". Pero dos días después: "Vienen de una fábrica." Su madre le contesta: "Sabes bien que no." Entonces J. contesta enseguida: "¿De dónde vienen los bebés?" —"¿Qué crees tú?" —"¡De adentro de ti!" A los 5; 6 (20): "¿Cómo se fabrica eso, los bebés?" —"...Es una burbuja de aire. Es pequeñito, muy pequeñito. Eso se vuelve siempre más grande. Cuando es lo bastante grande, eso sale del vientre de la mamá." A los 5; 6 (22): "No es cierto, los bebés, es primero aire. Es tan pequeño. Entonces es primero aire. Hay, sin embargo, alguna cosa, en el aire de los bebés: un poquitín así (muestra polvo)." Ver lo que sigue de estos propósitos en la obs. 27 a los 5; 6 (22) igualmente.

Observación 117: En relación estrecha con su interés por el naci-

[1] Gusta mucho de los bosquecillos. No hay, naturalmente, ninguna sugestión adulta en esta idea.

miento y su descubrimiento de una solución, J. ha pasado del artificialismo difuso de la obs. 115 a un artificialismo mítico, del que he aquí las principales manifestaciones (empezando por un caso de artificialismo lúdico y un residuo de artificialismo difuso):

A los 4; 3 (28), J. juega a hacer un grano de tierra: "¡Es aquí donde se fabrican los granos!" A los 4; 6 (15): "¿Por qué hay grandes piedras así, en el Salève?" —"¿Lo sabes?" —"Porque van a buscarlas para hacer casas."

A los 5; 5 (20): "¿Por qué hay un sol? ¿Por qué hay una bola roja para el sol?" —"¿Lo sabes?" —"Creo que es la luna. Creo que es el cielo que hace a la luna" El mismo día: "¿Han nacido en el lago, las piedras?" A los 5; 5 (26): "¿Cómo están hechos los estanques del bosque?" A los 5; 5 (27): "¿Por qué hay una luna? —... Es el cielo que la hace. Cuando las nubes avanzan, se vuelve grande."

A los 5; 5 (2): "Dime, mamá: ¿Cómo se fabrica el agua? ¿Cómo la hacen?" —"¿Qué crees?" —"¿Viene del cielo?" —"Sí, exacto." —"Pero, ¿cómo entra en las llaves?" El mismo día: "¿Cómo es que han hecho para llenar el lago?" —"¿Lo sabes?" —"Sí, toman regaderas." El mismo día: "La lluvia, creo que se hace con el cielo: creo que se abre, y entonces sale el agua. ¿Lo claro (= la luz), viene del cielo también, todo lo claro que llega aquí?" —"Sí, claro." —"¿Cómo se fabrica eso? ¿Eso se fabrica solo? No, es la estudiante de papá (= la admiración actual de J.) que ha fabricado todo, el cielo y el agua, y lo claro, y todo (muy seria)." Al día siguiente: "¿La estudiante de papá, fabrica ella las nubes (ríe)?"

A los 5; 6 (22): "Los bebés, eso no se fabrica: es aire: se fabrica en la gallina, la cáscara de huevo, creo que es también con aire. Los pequeños conejillos se fabrican en la mamá." —"¿Qué es lo que se fabrica?" —"Las pipas, los árboles, las cáscaras de huevo, las nubes, el portalón. No se fabrica solo. Es necesario que se les fabrique. Los árboles, pienso que eso se fabrica solo. Eso se fabrica también, los soles. En el cielo, eso se fabrica muy bien solo." A los 5; 7 (11): "El agua, creo que son las nubes. Es la lluvia. Corre en el lago. Hay un gran hueco y el agua corre adentro. Las nubes es el cielo quien las hace." El mismo día: "¿Cómo se hace el cielo? Creo que le cortan. ¿Le han pintado, al cielo?" A los 5; 7 (12): "¿Cómo hacen las piedras? ¿Cómo se les pega? ¿Cómo se les construye? ... Creo que con cemento." A los 5; 7 (22), a la puesta del sol detrás de una montaña: "¿Entonces se mueve también el sol? ¿Como la luna? ¿Es alguien que le hace mover? Es alguien que lo hace moverse, alguien detrás de la montaña, un gigante, creo yo."

Observación 118: L., a los 3; 2 (18): "Pienso que el cielo es un señor que sube en globo y que hace las nubes y todo." Este propósito es sin duda inspirado por J. que tiene entonces 5; 7. A los 3; 3 ya el nacimiento no es un problema para L. quien tiene la solución de J.

Se le anuncia, a los 3; 3 (7) el nacimiento de un primo; L. contesta de sopetón: "Pues bien, mi Cristina (= su muñeca) ha salido de mi pie." A los 3; 4 (0), L. dice espontáneamente: "El sol estaba allá (alto), ahora está allá (casi puesto). Le da demasiada pena, al sol, cuando hay agua." —"¿Pero qué agua (hace un día hermoso)?" —"El agua del cielo." —"¿Hay agua en el cielo?" —"Pues sí, cuando la han plantado. La han plantado sobre el barniz azul." A los 3; 10 (2), L. está en la cama, por la tarde, y todavía es de día: "¿Quieres apagar? Te lo ruego." —"Pero el cielo no está encendido, ¿ves?" (enciendo y apago la luz eléctrica). "Sí, no es de noche." Pero mira afuera: "¿Es día todavía? Entonces apaga." —"Pero yo no puedo apagar afuera." "Sí, tú puedes hacer la noche." —"¿Cómo?" —"Apagando muy fuerte." —"Pero afuera es de día." —"Entonces, hay que apagar muy fuerte. Se hará de noche y habrá pequeñas luces por todas partes (estrellas)."

A los 4; 0 (0): "¿Qué son esas bolas?" (rocas del Salève, durante un paseo) —"¿Qué crees?" —"Es para hacer bonito." A los 4; 2 (8): "No quiere a la lluvia el sol. Cuando llueve, se va, va a esconderse detrás de una colcha (= neblinas) y se ve blanco." A los 4; 2 (11) en el Salève: "Las han puesto allí esas rocas. Son personas muy fuertes que las han puesto. ¿Hubiera podido, yo?" —"No, tú no, pero hay personas muy fuertes. Ellas (las rocas) eran primero pequeñas, y se han vuelto grandes." A los 4; 3 (16): "Son piedritas, las montañas, que se han vuelto muy grandes. Han sido mucho tiempo chicas y después se han vuelto muy grandes, cada vez más. Es tal vez alguien que ha arrojado una pequeña piedra aquí, y se ha vuelto el Solève (L. le llama Solève. Ver obs. 123)." A los 4; 3 (26): "¿Por qué hay dos Solèves?" [2] —"Lo sabes tú?" —"Para divertirse."

A los 4; 2 (26): "El agua de los ríos (en la montaña) viene del lago (de Ginebra)." A los 4; 3 (0) *idem.*, pero el mismo día L. dice que la casa al borde del arroyo, "es más vieja, porque los despeñaderos y los arroyos y el lago, son más difíciles de hacer. Se han hecho primero las casas y después el lago." Y a los 4; 3 (22): "Corren los arroyos, porque están hechos para correr. La playa (= el lecho) los hace correr. Corren siempre más fuerte, porque vienen de una fuente." A los 4; 10 (4) ante el Valle del Ródano, sobre Sion: "Han hecho un gran hueco, han excavado, excavado, y después han hecho las casas."

A los 5; 10 (6): "La luna, es el sol, porque no tiene rayos: de noche, no se necesita sol, puesto que se duerme."

Tales son las reacciones de artificialismo que hemos podido observar en estado espontáneo en J. y L. Es interesante

[2] Ver *Le langage et la pensée chez l'enfant*, p. 227, la misma pregunta hecha por Del a los 6 años y las respuestas, p. 294.

compararlas a las que habíamos obtenido antes por interrogatorio en *La représentation du monde chez l'enfant*, y analizarlos desde el punto de vista de los mecanismos simbólicos y preconceptuales del pensamiento.

Se comprueba primero que, si volvemos a encontrar a grandes rasgos la existencia de las tendencias artificialistas y su evolución del artificialismo difuso al artificialismo mítico y luego inmanente, las edades de las reacciones de J. y de L. no se corresponden y divergen ambas de muchos otros sujetos. La razón de estas divergencias es clara. Por una parte, como las preguntas de origen están ligadas a la curiosidad por el nacimiento (por una conexión además compleja y sin duda bilateral), su desarrollo dependerá mucho de la educación recibida, la que puede favorecer la adaptaión a lo real o mantener las explicaciones míticas. Por otra parte, los mayores accionan sobre los menores: así, L. aborda las preguntas más precozmente que J. y en particular se encuentra informada sobre el nacimiento desde 3; 3 mientras J. no resuelve el asunto sino hacia 5; 5 y por sí misma. Se comprende pues por qué las etapas del artificialismo no tienen nada de esta regularidad que caracteriza las de la adquisición del número, de las cantidades, etc. y el desarrollo operatorio en general.

Pero hay más. Es inmediatamente visible que, si existe en J. y en L. cierta continuidad en las preguntas y las preocupaciones, no hay sin embargo ninguna sistematización en las afirmaciones, que son contradictorias de un día para otro o hasta de un momento al otro. La verdad, en este dominio, es de un orden diferente a las intuiciones lógicas, numéricas o espaciales, que dependen de la manipulación y de la verificación perceptiva. Es causalidad verbal y no intuitiva. En particular, es interesante para nuestro actual propósito, comprobar que todos los intermediarios enlazan, en este terreno, el juego propiamente dicho y la creencia "seria". Cuando J. atribuye, por ejemplo, la creación de los cielos y la tierra a una estudiante real, por la que siente cierta simpatía, se sobrentiende que una fuerte proporción de imaginación lúdica interviene en estos propósitos, mientras que, cuando el niño se limita a decir que "se" han construido las montañas y los lagos, lo cree con mayor fuerza. Todo sucede, pues,

como si la asimilación de la naturaleza a la actividad propia o humana diera lugar a toda una escala de estados que se extienden del juego simbólico a la creencia real según el grado de acomodación (a las cosas y al pensamiento ajeno) que la acompaña.

Conviene entonces preguntarse qué procesos de pensamiento intervienen en la construcción del artificialismo. Hay ante todo una asimilación continua de los procesos naturales a la actividad humana. Pero esta asimilación procede a la manera de la del preconcepto, es decir, por participación directa y sin clases generales, de donde proviene la continuidad posible con el símbolo lúdico cuyo tipo de asimilación es el mismo a un menor grado de acomodación.

Es así como el término "fabricar", en J. significa a la vez que "se fabrica" al cielo, por ejemplo, y que el sol "se fabrica" solo. ¿Por qué no decir entonces que se hace por sí mismo? Es que la *Vis fabricatrix naturae* procede precisamente como la acción humana: si el sol "se fabrica", es que "se" ha fabricado al cielo y que esta fabricación se continúa por sí misma, a la manera de la de los bebés que se ponen primero en el mundo y que crecen después solos.

En cuanto al soporte de esta asimilación, no es otro que el mito o relato simbólico. El mito artificialista es un buen ejemplo de esta estructura preconceptual, que es próxima del esquema visual porque ignora a un tiempo la generalidad verdadera y la identidad individual, características de los conceptos y de sus elementos. Es así como el niño dice "el" agua, "lo" claro, "la" lluvia, pero también "los" soles (obs. 117). Hay a un tiempo varios soles y varias lunas, y sin embargo hay identidad (en el sentido de una participación) entre "el" sol ("el" siendo, pues, semi-individual y semi-genérico) y "la" luna. Si es asimilador en el sentido egocéntrico del término y visual porque su acomodación es aún insuficiente para alcanzar la generalidad del esquema conceptual, este pensamiento artificialista no es, pues, todavía en ninguna forma operatorio. Lo será, sin embargo, cuando la asimilación propia del artificialismo inmanente (es decir, atribuido a la misma naturaleza) se prolongue en identificaciones de los cuerpos naturales entre ellos: la composición espacio-temporal con-

ducirá entonces simultáneamente a la idea de partición atomística y a la conservación de las totalidades. Pero está forma de comprensión no es posible sino hacia los siete años, después de una fase de pensamiento intuitivo que enlaza el preconcepto a la operación. Examinemos antes la evolución del animismo.

2. El animismo

En los mismos niveles que el artificialismo y en estrecha correlación con él, se observan las reacciones siguientes enlazadas igualmente a las ideas de nacimiento y de desarrollo vivo:

Observación 119: J., al 1; 11 (20), dice "no, noo" a sus bloques, en tonos que varían entre el despecho y la súplica, como a personas existentes. A los 2; 1 (0): caminando de noche a lo largo del lago dice: "Luna correr" (ilusión de ser seguida por la luna). A los 2; 5 (8): "¿Oyes el viento que canta? ¿Cómo hace?" y "No hay barcos en el lago: duermen los barcos." A los 2; 7 (11), hablando a su pelota que rueda: "Ven, pequeña, pequeña, me gustarías tú." A los 2; 7 (20), busca su pala perdida y pregunta en serio: "¿Hay que llamarla?" A los 2; 10 (13) "¿Les gusta bailar (las hojas muertas)?" A los 3; 3 (11): "¿Por qué las nubes avanzan?" —"¿Lo sabes?" —"Para esconder al sol." Al día siguiente: "Es raro, el sol se mueve. ¿Por qué se ha ido? ¿Para ir a bañarse al lago? ¿Por qué se esconde?

A los 3; 5 (29), en un prado, en tanto el viento dobla la hierba: "¿Es de verdad la hierba? ¡Se mueve!" [3] —"¿Qué quieres decir con 'verdad'?" —"Verdad" —"¿Radou (su gato) es de verdad?" —"Sí, camina." A los 3; 7 (19); mirando el aceite que cae de un motor de automóvil: "Es la leche del auto." A los 4; 0 (3): "La luna se mueve, se mueve porque está viva." *Id.* a los 4; 0 (9). A los 4; 6 (2): "Las nubes van muy lentamente, porque no tienen patas ni piernas: se arrastran como los gusanos y las orugas, es por eso que van lentamente." A los 5; 6 (23): "La luna se esconde de nuevo en las nubes. Tiene frío" y "¿Por qué debe (!) esconderse en la montaña?"

A los 5; 7 (11): "Una enorme piedra, ella permanecerá sobre el agua porque son muy viejas. Las viejas señoras son más livianas que los niñitos." El mismo día: "¡Oh, mira los árboles allá!: están vivos, porque se mueven." El mismo día oigo decir a L.: "Está más vivo que el tuyo, mi auto" —(L.) "¿Qué quiere decir eso?" —(J.) "Quiere decir

[3] Ver "¿Están vivas las hojas? Pero, se mueven con el viento."

que caminan cuando están vivos." A los 5; 8 (0), mirando la neblina que sube de un valle y después se detiene a media altura: "¡Oh, cómo saben mantenerse en el aire! ¡Cómo saben quedarse largo tiempo en el mismo lugar!" (en relación sin duda con la teoría infantil del vuelo que explica la levitación). A los 5; 9 (25): "¿Por qué los guijarros no mueren como los insectos cuando se les pone en una caja?"

Hacia los 6; 0 no quedan casi manifestaciones de animismo, salvo en el caso de reacciones afectivas. P. ej., a los 6; 5 (21), recibe en la espalda la puerta del gallinero, empujada por el viento y grita de espanto. Después, dice llorando: —"Es feo el viento, nos asusta." —"¿Pero lo hace de intento?" —"Sí, de intento, es feo, dijo que éramos malcriados." —"¿Pero el viento sabe lo que hace?" —"Sabe que sopla."

A los 6; 7 (8), interrogo a J. sobre sus propósitos anteriores. Ya nada es vivo, fuera de las personas y los animales. Ni el sol ni la luna sienten ni saben nada. Pero, a los 6; 7 (18), le digo que L. acaba de contarme que el sol sabe cuando hace buen tiempo: "Pues sí, tiene razón, puesto que es él el que hace el buen tiempo. Es como he dicho el otro día" (¡ha dicho lo contrario!) —"¿Y una piedra que rueda lo sabe?" —"¡Ah, no! Es la persona que arroja, quien lo sabe." Después, ya no hay trazas de animismo.

Observación 120: L., después de una serie de propósitos, entre los 2; 6 y los 3; 4, análogos a los de J. y en las mismas edades (p. ej.: "El sol se acuesta porque tiene pena", etc.) empieza a los 3: 4 (3), como J. a los 3; 5 (29), a hacer preguntas explícitas sobre la vida de los cuerpos. Mira una nube que se mueve: "¿Es un animal, la nube?" —"¿Un animal?" —"Pues sí, avanza." A los 3; 7 (14), perdemos un tren: "¿Es que el tren no sabe que no estamos en él?" El mismo día: "Es fea la escalera, me ha golpeado." A los 4; 3, cree que las piedras crecen (ver obs. 118). A los 4; 3 (18), al ver salir la luna detrás del Salève: "Creo que tiene patitas que no se ven." Lo mismo a los 4; 3 (22): "¡Oh, se mueve, se mueve el sol! Camina como nosotros. Sí, tiene patitas y no se ven." —"¿Dónde camina?" —"Sobre el cielo. Es duro el cielo. Es de nubes (ver lo que sigue, obs. 130)." Después descubre que nos sigue: "Hace eso por divertirse, para hacernos bromas, como tú cuando fumas pipa y que haces bromas." —"¿Por qué como yo?" —"Como las personas grandes." —"¿Y, no como los niños?" —"No, se divierte como las personas grandes." —"¿Pero sabe que estamos aquí?" —"¡Oh!, es seguro: ¡nos ve!"

A los 4; 3 (23), cuando el carro toma curvas difíciles entre un rebaño de vacas: "El auto azul sabe lo que hay que hacer. Sabe hacerlo ahora. Antes no sabía. Le han enseñado." Y, después de una maniobra equivocada en un cruce: "¿Ves? Te ayuda el auto."

A los 4; 3 (26): "Las nubes se mueven solitas porque están vivas." A los 4; 10 (0): "Las nubes se mueven porque hace frío." —"¿Cómo?"

—"Solitas. Vienen cuando hace frío. Cuando hay sol, no están allí. Cuando hace frío regresan." —"¿Cómo?" —"Ellas saben."

Observación 121: A estas reacciones animistas, hay que agregar las nociones de causalidad y de fuerza, calcadas sobre la propia actividad, física, psíquica y hasta moral. Al 1; 10 (21), J., p. ej., dice con indiferencia: "pesado", "difícil" y "prohibido" para designar las resistencias físicas que siente moviendo una mesa, halando un tapete, etc., aun cuando jamás ha habido prohibiciones en cuanto a estos objetos. Al desabotonar un botón difícil, dice: "Demasiado pesado." A los 2; 11 (9) dice lo mismo de dos objetos grandes, pero livianos, que la embarazan: "Miren, traigo cosas muy pesadas."

También L., a los 3; 6 (12), ante el Arve: "Ves, el agua corre muy fuerte. . . —Es porque hay piedras. Las piedras hacen mover el agua. Hacen correr el lago (= el Arve)." —"¿Cómo es eso?" —"Sí, las piedras ayudan. ¿Ves? El agua sale de ese hueco (un remolino detrás de la piedra). Luego va muy rápido." Se reconoce aquí la teoría de los dos motores, que señalamos en otra ocasión en el niño [4] (*Causalité physique*, p. 105) y de la que otro ejemplo es la explicación del flotar sobre el agua o en el aire. A los 4; 5 (1), p. ej., L. está en una barquita y nosotros inmóviles desde hace unos minutos: "Rema, papá, rema rápido, el barco va a caerse." —"¿Por qué?" —"Porque cuando no se rema, cae al fondo." —"Y, ¿ese barco allá (ante nosotros, inmóvil)?" —"Porque es un barco que está sobre el lago. Tienen (!) que flotar los barcos." —"¿Y el nuestro, entonces?" —"No se cae a causa de los remos. Se puede permanecer un momento por los remos (fuente de impulso)." Y L. apoya sus pies contra el fondo del barco: "Pongo mi pie para que eso no caiga." Y a los 5; 0 (0): "El barco permanece sobre el agua porque el hombre rema." —"¿Y cuando no hay hombre?" —"Va al fondo." —"¿Y aquéllos?" —"Pues no están nuevos. Los barcos nuevos se van al fondo y cuando el hombre ha subido adentro, no se van ya al fondo porque el hombre da la dirección." —"¿Y cuando el hombre sale?" —"La dirección se ha quedado en el barco." —"¿Pero dónde?" —"En el fondo; no se la puede ver. Es el hombre que la da, pero no se la puede ver."

Estos hechos recuerdan de manera sorprendente los resultados que en otra ocasión recogimos (*La représentation du monde chez l'enfant*, caps. V-VII, y *La causalité physique chez l'enfant*, caps. III-IV): un animismo nacido de la asi-

[4] Señalemos a propósito de esto que entre 1 y 2 años el niño, para hacer caer un cuerpo a tierra, lo arroja como si no cayera solo. En cambio una pelota es puesta en el suelo como si fuera a rodar por sí misma. Todavía, a los 2; 0 (0), J. lanza al aire una caja de cerillas, pero sin soltar el objeto, como si debiera desprenderse por sí mismo.

milación de los movimientos físicos (y especialmente de los movimientos que parecen espontáneos) a la actividad intencional; una noción de la fuerza activa nacida de la asimilación de las resistencias exteriores a los esquemas del esfuerzo muscular; una causalidad moral que asimila la ley física a la regla obligatoria (los barcos "deben" flotar, etc.): en fin, una concepción del movimiento que recuerda los dos motores aristotélicos, por asimilación de la acción de un cuerpo físico sobre otro a la de un ser vivo sobre otro.

Sería interesante volver a considerar, desde el punto de vista de la causalidad, el detalle de esas reacciones, pero lo que nos interesa aquí es sólo la forma de este pensamiento. Ahora bien, no solamente se vuelve a encontrar en esas nociones animistas la estructura casi simbólica del preconcepto que hemos señalado a propósito del artificialismo (asimilación egocéntrica ligada a un mito visual, la cual constituye lo significado y el segundo el significante), sino que esta unión del esquema asimilador con la imagen exterior se muestra como más profunda aún y recuerda los mecanismos formadores del símbolo inconsciente de los cuales hemos tratado en el cap. VII. En efecto, puede uno preguntarse cómo impresiones interiores tales como el sentimiento del esfuerzo, la conciencia de la intencionalidad, etc., pueden ser proyectadas sobre objetos inertes o movimientos físicos y constituir así esquemas de asimilación que deforman esos datos exteriores en función del yo. Pero, si la asimilación egocéntrica que caracteriza las estructuras preconceptuales está en continuidad con la asimilación simbólica característica de los símbolos lúdicos y hasta oníricos, esta atribución de caracteres subjetivos a objetos materiales y externos no plantea ningún problema especial y aparece como un simple caso particular del mecanismo muy general que constituye el pensamiento simbólico. Se recuerda, en efecto, cómo el símbolo inconsciente de orden anatómico resulta de la fusión entre una impresión muscular o cinestésica con la imagen visual de un objeto cualquiera que puede corresponderle, al ser este objeto escogido en el universo exterior por falta de una conciencia del yo suficiente para localizar la impresión interna durante el sueño o la ensoñación. De una manera general, el símbolo

secundario o inconsciente procede igualmente, en el juego o el sueño, de una asimilación entre lo externo y lo interno a falta de conciencia suficiente del yo. Y, en el caso del animismo, se produce un fenómeno muy análogo: a falta de una toma de conciencia de la subjetividad del pensamiento, de la intencionalidad, del esfuerzo, etc. esos elementos interiores son atribuidos a no importa qué cuadro externo susceptible de corresponder a los movimientos y a la actividad propias, por una analogía inmediata y no conceptual. Esta ausencia de conciencia subjetiva aparecerá directamente en los hechos de la sección 3. Pero, antes de analizarlos, conviene todavía ver cómo evolucionan el animismo y el artificialismo cuando se atenúan esas asimilaciones egocéntricas hacia el final de la temprana infancia.

2 bis. La decadencia del artificialismo y del animismo

Entre el pensamiento preconceptual, que engendra al animismo y al artificialismo, y el pensamiento operatorio, que llega a una causalidad por composición espacio-temporal, se extiende una fase de pensamiento intuitivo que conserva el carácter visual del primero y que anuncia al segundo por sus articulaciones sucesivas. En el campo que nos interesa aquí, se ve cómo se constituyen así formas de explicación por identificación de sustancias, pero que conservan la noción de una especie de evolución viva o hilozoica:

Observación 122: A los 5; 7 (17), J., después de haber preguntado tres días antes si se hacen las nubes con cemento, plantea la pregunta de una nueva manera: "¿De qué son las nubes?" —"¿Tú lo sabes?" —"De líquido." —"Muy bien." —"Es agua, agua evaporada." A los 5; 7 (20): "Son primero muy pequeñas, las nubes, después muy grandes. Después revientan. Ves aquélla. ¿De qué son?" —"Pero si tú lo sabes." —"De aire (empieza a llover). ¡Oh!, pero si es la nube que se derrite." Al día siguiente: "¡Ahora, está deshecha, la luna! (creciente). Habían dicho el otro día (= la víspera) que era de aire la luna, como las nubes (lo ha dicho solamente de éstas). Entonces, ¿cómo se sostiene en el cielo? ¿Como los globos?" A los 5; 7 (22): "Pero, ¿entonces se mueve, la luna? Dime qué la hace mover." —"Puedes averiguarlo tú misma." —"Es el aire. La luna es aire, creo, aire que se pone dorado por la noche. Aire que se deshace así

(creciente), y después se rehace." El mismo día: "La noche, ¿de dónde viene? Creo que viene del lago, más bien de todos los riachuelos, porque eso viene de las piedras: has visto, hay noche que queda bajo las piedras. Es por eso por lo que las piedras son negras algunas veces. La noche, es agua sucia que se evapora." A los 5; 7 (2): "¿Cómo está hecho el aire?", luego: "¡Ah!, ya veo (pasa la neblina), las nubes es aire todo blanco." El mismo día: "Los claros (= la luz), vienen del cielo; no: eso viene de las estrellas: es siempre claro. Las estrellas, se quedan en el aire, porque es también aire, como la luna." A los 5; 7 (23): "¿Cómo se fabrica el agua? No, no la fabrican: viene de las nubes." A los 5; 11 (16): "La nieve, es agua de las nubes con un poco de nube alrededor." A los 6; 3 (4): "Se puede decir que el sol es una gran nube?" A los 6; 7 (9): "¿Por qué es de fuego, el sol? ¿Es un relámpago el que hace al sol?" —"Es una idea." —¿Es cierto?" —"Lo pensaremos." A los 6; 7 (14): "Las nubes es el cielo que se daña, porque hace mal tiempo. La lluvia, es la nieve que funde y la nieve son pedacitos de nubes. El cielo es aire, pero es azul porque está muy lejos y que se le ve desde muy lejos (ver obs. 127). Y la lluvia cae sobre la tierra, hace los torrentes, las nubes y los lagos." A los 6; 7 (15): "El viento y las nubes, son la misma cosa. Es por eso que las nubes se mueven. La tierra, es arena muy mojada y muy fina. La arena es lo que sale del agua del lago. El lago, es el agua de los arroyos y los arroyos el agua de la lluvia." El mismo día: "El sol y la luna, es fuego como el relámpago" y "El relámpago son las tempestades cuando hay muchas nubes, eso depende del color de las nubes." Al día siguiente, encontramos yeso y exclama: "Es polvo del cielo, el polvo. Es lo que hace las rocas. La piedra es arena empaquetada. La arena son pequeñas piedras y cuando se aprieta, es un guijarro. Las montañas son rocas muy grandes." A los 6; 7 (28) la misma explicación, luego: "La arena ha salido del agua. Es el agua la que la ha hecho." A los 6; 8 (4): "Di, papá, ¿crecerá esa roca, cuando llueva?" A los 6; 8 (23): "El fuego ha llegado del cielo. Es relámpago. Viene de la luna y del sol."

Se ve cómo èl artificialismo que se ha vuelto inmanente a la naturaleza y el animismo se reducen a una especie de evolución de los cuerpos considerados como vivos y activos: esta transformación de los elementos (la tierra saliendo del agua, el agua del aire, etc.) engendra así una casualidad por identificación, que, completada por los esquemas de la comprensión y de la pulverización (la arena apretada de guijarros, y recíprocamente los guijarros hechos polvo procuran la arena), anuncia la composición por partición atomística. Así, entre el mito preconceptual y simbólico y la composición operato-

ria, el pensamiento intuitivo procura todos los intermediarios gracias a un equilibrio progresivo de la asimilación con una acomodación generalizada, cuando la primera deja de ser directa y el segundo de ser visual para inclinarse ambos en la dirección del esquema general y reversible.[5]

3. Los nombres, los sueños y el pensamiento

Como lo habíamos señalado antes, en el nivel en que el niño anima a los cuerpos exteriores inertes, en compensación materializa el pensamiento y los fenómenos mentales, mientras que la decadencia del animismo y del artificialismo está ligada a la toma de conciencia de su actividad de sujeto pensante y al descubrimiento de la interioridad de los instrumentos espirituales. Hemos comprobado además (al final de la sección 2) cómo esta explicación del animismo se unía a nuestras actuales interpretaciones de la formación del símbolo, en el caso de las proyecciones debidas a la ausencia de la conciencia del yo. He aquí algunos ejemplos de reacciones espontáneas que ilustran esta evolución.

Observación 123: A los 3; 6 (7) J., sentada en el pasto, me pregunta el nombre de algunas flores, arañas, etc. Le digo entonces sencillamente: "¿Te gusta que te diga el nombre de las cosas?" —"Sí, me gusta que me digas los nombres. . . (silencio) ¿En dónde están los nombres de las cosas?" —"¿Qué crees?" —"Aquí (señala alrededor nuestro)." —"¿Y el nombre de esta araña?" —"En su hueco."

A los 5; 9 (0), ante la Dent Blanche: "Pero, ¿cómo han hecho para saber el nombre de la Dent Blanche?" —"¿Lo sabes?" —"No, no sé, es demasiado difícil." —"¿Se le habría podido llamar de otra manera?" —"No, es necesario a cada cosa su nombre."

Pero, a los 6; 9 (15), cuando su hermana L. pretende haber visto que el Salève se llama "Solève", como ha pronunciado hasta entonces, y no Salève, J. dice: "No es cierto, ¿verdad? Es sencillamente porque todo el mundo lo ha llamado Salève desde hace mucho tiempo que se le llama así, pero no se ha visto." —"¿Pero al principio?"

[5] En cuanto a las edades observadas en J. y L. comparadas a las de los niños mencionados en *La représentation du monde*, muestran que si el orden de sucesión de las etapas permanece (ver la V etapa) constante, las edades medias mismas dependen, naturalmente, del medio ambiente. Este mismo factor explica también las intrincaciones entre las edades observadas por los autores americanos (Dennis, Deutsche, etc.) y las de los niños de clases populares que habíamos visto antes.

—"Es que alguien lo ha llamado así y lo ha dicho a las demás gentes, pero nunca se ha visto." —"Sí, pero L. es chiquita. No sabe. Tú cuando eras pequeña, creías también cosas así. Preguntabas en dónde estaba el nombre de las cosas, de las arañas, ¿recuerdas?" (Ríe.) —"No, no recuerdo. Creo que el nombre del Salève no está en ningún lugar: no se le ve, se sabe."

He aquí ahora la obs. de L. a los 4; 3 (16): "Por qué dices Salève para el Solève?" —"Si se dice Salève y no Solève." —"Pero su verdadero nombre es Solève." —"Pues no, es Salève." —"Pero yo he visto." —"¿Qué es lo que has visto?" —"He visto que era el Solève." —"¿Qué?" —"Miré esa punta, allá. Es la cumbre del Solève y he visto que es el Solève y no el Salève." —"Pero no se ve nada." —"Pero he tenido esa idea, yo." —"¿Cómo?" —"Porque he visto que era el Solève."

Observación 124: J., a los 2; 9 (11) grita a media noche: "Está muy oscuro y vi una señora allí encima (muestra su cama)." Vio además un señor en el cuarto y cree que está todavía allí, una vez despierta.

Desde los tres años, admite que los sueños no son verdad, pero cree que existen en la recámara como cuadros visibles. A los 6; 7 (21) cree todavía en esta exterioridad de los sueños; luego descubre que están "en la cabeza". L., a los 3; 10 (8): "No he soñado esta noche, porque estaba claro. Es necesario que esté oscuro para hacerlo. Están en la noche, los sueños." Y a los 3; 11 (24): "Es bonita, la noche. Se toma todo lo que se quiere en la noche, y después se devuelve." —"¿Has soñado esta noche?" —"Sí, que un barco volaba. Lo he visto en la noche. Ha llegado con la luz. Lo he tomado un momento. Después lo he entregado: se volvió a ir con la noche." Igualmente, hacia los 6 años, L. localiza el sueño en la cabeza.[6]

Observación 125: J., a los 6; 7 (4), busca su muñeca sin éxito: "¿No tienes idea de dónde la has puesto?" —"No, ya no tengo idea en mi vientre. Será necesario que mi boca me dé una nueva idea." —"¿Cómo tu boca?" —"Sí, es mi boca la que me da ideas." —"¿Y eso, cómo?" —"Cuando hablo, la boca es la que me ayuda a pensar." El mismo día libertamos una cabra cuya cuerda está enredada alrededor de un tronco: "¿Ves?, no ha tenido la idea de volver sola alrededor del árbol." —"Pues no, es un animal, la cabra." —"¿Pero los animales no tienen ideas?" —"No. Solamente los loros un poquitín, porque hablan un poco. Pero los demás no y las cabras tampoco." A los 6; 7 (26), dice: "Se tienen ideas aun cuando la boca está cerrada, pero no las puede uno decir." —"¿Entonces ya no se tienen ideas?" —"Pues sí, es la lengua."

6 Véase la analogía de estos hechos con los que hemos descrito en *La représentation du monde chez l'enfant;* aunque no hayamos querido interrogar a J. y a L. para no influirlas.

Como se ve, los nombres empiezan por ser localizados en las cosas, los sueños en la recámara y el pensamiento en la voz, mientras que, hacia los 7 años solamente, la actividad mental se inclina a ser concebida como interior. Y es interesante poner estos hechos en relación con el mecanismo mismo del pensamiento simbólico del niño. En la edad del apogeo del simbolismo, los nombres y los sueños son proyectados en la realidad externa (estos últimos serían considerados verdaderos por largo tiempo si no fuera por la necesidad que experimentan los padres de desengañar al niño a propósito de sus pesadillas). En cambio, cuando el simbolismo se debilita y los conceptos verdaderos suceden a los preconceptos visuales, el pensamiento da lugar a una toma de conciencia suficiente para que su funcionamiento adquiera una localización introspectiva relativa. Está claro que esta doble correlación no es fortuita: el símbolo es precisamente la expresión de la necesidad en que se encuenta el espíritu de proyectar su contenido sobre los objetos por falta de conciencia de sí, mientras que el progreso operatorio está necesariamente ligado a un desarrollo reflexivo que conduce a esta conciencia y disocia así lo subjetivo de la realidad exterior.

4. Las conductas mágico-fenomenistas, las reacciones relativas al aire y la coordinación de los puntos de vista

Para completar los hechos anteriores, nos queda por probar cómo la coordinación de los puntos de vista influye sobre la estructura de los conceptos liberando al niño de su egocentrismo simbólico para llevarlo a una socialización del pensamiento. Un ejemplo nos ha parecido particularmente instructivo en cuanto a esto: el paso de ciertas conductas mágico-fenomenistas a las representaciones cognoscitivas adaptadas, observado en J. a propósito del aire y que presenta una continuidad notable entre el preconcepto egocéntrico y la coordinación lógica o al menos intuitiva:

Observación 126: He aquí primero algunos ejemplos de conductas mágico-fenomenistas, observadas a partir de los últimos niveles sen-

sorio-motores, en los que se prolongan a título residual, las formas iniciales de causalidad. Al 1; 7 (28), J. está jugando en una recámara en la cual yo estoy acostado con una esclavina sobre mis piernas. Pone la cabeza sobre el bulto hecho por los pies y yo doy una pequeña sacudida: ella levanta la cabeza, luego la vuelve a poner, etc. Me detengo al fin: mira entonces únicamente el lugar en que se encuentran los pies y menea la cabeza como si ese procedimiento accionara directamente sobre el bulto. Al 1; 10 (16), J. golpea con una llave en el fondo de una cesta, detrás de la cama en que estoy acostado. Hago "oh..." y ella ríe, recomienza, etc., con seis o siete cambios regulares. Cuando ceso al fin de responder "oh...", retira su llave de la cesta, la empuja con la otra mano algunos cm. más lejos, la ajusta y golpea de nuevo, más fuerte que antes: se conduce, pues, como si mi grito no dependiese sino del arreglo material de la cesta y de las llaves.

A los 3; 2 (20), es decir mucho después del nivel precedente, L. oye un auto en una ruta perpendicular al camino en el cual nos encontramos y se siente presa de miedo: "No quiero que venga aquí. Quiero que vaya allá." El auto se va, como ella desea: "Ves, se va allá porque yo no quería que viniera acá."

A los 4; 6 (2), J. tiene miedo de los deshollinadores. Una vez que cae de la escalera cuando huye, el mismo deshollinador la consuela. Muy emocionada, no pierde por esto su miedo, pero, a los 4; 6 (4), la encuentro dando vueltas a gran velocidad alrededor de una barra metálica vertical: "Vuelo así para aprender a querer a los deshollinadores. Esta musiquita (roce de la mano sobre el metal) me dice que son amables." A los 4; 6 (6) vuelve a toda velocidad alrededor de un pequeño arriate: "Vuelvo alrededor de la hierba para tener más miedo de los deshollinadores." Ella cree continuamente que están presentes en las bodegas, bajo el techo, etc., pese a nuestras negativas y entonces gira de nuevo para tranquilizarse.

A los 4; 6 (20) tiene miedo al ver que me voy en la motocicleta de un amigo. Pone entonces sus dedos en la boca de cierta manera (nueva) y dice a su madre: "Pongo mis dedos así para que papá regrese." En la misma época, golpea con el pie en su recámara, diciendo: "Doy patadas, porque si no la sopa no es suficientemente buena. Si lo hago, la sopa está buena." Se sobrentiende que nada en estas conductas puede haber sido sugerido por los adultos que rodean a J.: p. ej., ni sus padres ni siquiera su nana tienen la costumbre de golpear con el pie.

A los 5; 6 (11) oigo una conversación entre J. y L.: en la cama L. tiene miedo de la noche y J. la tranquiliza: "¿De dónde viene la noche?", pregunta entonces L. "Del agua, porque, cuando es de día, la noche se va al lago." A los 5; 6 (22), oigo a J., sola en el jardín, decir: "Hago subir lo claro (= la luz del día), lo hago subir (gesto de levantar alguna cosa del suelo). Ahora, lo hago irse (gesto de recha-

zar), entonces la noche viene. Hago subir todo de noche, cuando voy al borde del lago: el señor (que camina fuera del jardín) tiene todavía un poco de noche en su traje. Hago subir lo claro." Después de lo cual se divierte el resto del día en "hacer claro" con un bastón (gesto de atraer y de arrojar): "Lo claro sale de mi varita." Esto nos conduce a las ideas relativas al aire y a la historia del "amain": ver la obs. siguiente a partir de 5; 7.

Observación 127: J. y L. se han interesado, desde los dos años en el viento y el aire. L., a los 2; 0 (3), ve las hojas de un árbol moverse y dice: "Viento." —"¿Dónde?" —"En las hojas." A los 3; 10 (7), liga la sombra al viento (ver obs. 132). A los 4; 2 (12), ve una gran nube que sube: "Es el bosque que la ha traído." —"¿El bosque?" —"Pues sí: es el viento de los árboles."

Lo mismo J., a los 2; 11 (14), ve desde su cama neblinas en los árboles del borde del lago: "Se mueven las nubes." —"Sí." —"Es para ir muy lejos en los árboles, porque los árboles se mueven: hay vientos." Una hora después, cuenta a su madre lo que ha visto: "Las nubes se movían porque los árboles se movían." Al día siguiente, observa las olas y dice: "Comprendo todas las cosas. Comprendo las olas: es porque hay un árbol al borde del lago. ¿Ves esa cosa blanca? Es el árbol (señala a lo lejos algo que sería el tronco blanco de un álamo o la espuma de las olas vista a través del follaje), son las olas. Es el árbol que hace las olas: hacen viento, los árboles."

Y a los 4; 6 (15), a la edad en que se han visto sus conductas relativas a los deshollinadores y a la motocicleta (obs. 126) J. ve la luna levantarse sobre el Salève, hacia las 21 h.: "¡Oh, una (!) luna sobre el Salève! Se mueve porque hay viento. Se desliza en el cielo. Todo el cielo desliza." J. intenta entonces con la mano hacer aire en la dirección opuesta, luego sopla dos veces y exclama encantada: "Era del todo plana. Ahora es grande. Es con el aire. Está hinchada ahora."

A los 5; 6 (6): "¿Qué es lo que hace moverse a las nubes? Creo que es el cielo. ¡Dime, ahora, que ya te he dicho!" —"¿Qué en el cielo?" —"El viento. . ." (Luego espontáneamente): "¿Se puede agarrar el aire? (gesto con la mano)"

A los 5; 6 (21), gira sobre sí misma: "Se mueve la hierba." —"No lo veo." —"Es porque giro: entonces eso gira también."

A los 5; 6 (22), en relación con el "aire de los bebés" (ver el final de la obs. 116 a los 5; 6 (22): "Los bebés, es primero aire", etc.). J. agrega: "¿No es cierto que hay aire en mi boca? Lo hago salir cuando hago así (sopla). Creo que viene de árboles muy grandes, la brisa." A los 5; 6 (22), se expresa también el propósito: "Hago subir el claro, etc." (final de la obs. anterior, 126).

A los 5; 7 (11): "¿Se puede hacer aire? . . . ¿Puedes hacer aire, tú?" El mismo día: "Es azul el aire del cielo, pero el aire contra la

casa no es azul." —"Exacto." —"Entonces, cómo se hace el aire?" —"No lo sé bien, yo." La misma noche: "Pero dime verdaderamente, ¿cómo se hace el aire?" A los 5; 7 (20) sopla en un vaso y lo voltea: "Encierro aire, ¿no es cierto?"

A los 5; 7 (22) va y viene por una recámara, sola, aplaudiendo; luego pasa a la recámara de al lado y se me acerca diciendo: "Hago aire fresco."

A los 5; 8 (24), finalmente J. gira sobre sí misma cada vez más rápido hasta tener vértigo y, luego, me dice: "¿Sientes que gira, tú?" —"¿Por qué?" —"Porque he girado. ¿Por qué no se siente, cuando el otro ha girado?" —"¿Qué opinas?" —"¡Oh!, no puedo verdaderamente encontrar (pausa). Es la 'amain'." —"¿Qué?" —"Cuando giro, es la mano (o la "amain") que hace girar al aire, y cuando se gira muy rápido, eso vuela, todo vuela, la 'amain' vuela en el aire. Ves, cuando hago esto (gesto de mover el aire con la mano), el aire viene, y cuando hago esto (rechazar), se va. La mano hace levantar al aire." —"Entonces, ¿por qué dices que no gira para mí cuando tú giras?" —"Es la 'amain' azul, es tu 'amain'." —"¿Qué quiere decir eso?" Un momento después, espontáneamente: "Sí, lo que es la 'amain' azul y la 'amain' blanca. La 'amain' es cuando eso se mueve. La 'amain' azul, es cuando no se mueve. Cuando hago esto con la mano (mover), hago 'amain' blanca y entonces se mueven los árboles, las nubes y todo el aire, y cuando hago esto (gesto de levantar del suelo), eso levanta al aire y todo está azul después." —"Y, ¿qué es lo que se ve ahora, 'amain' azul o 'amain' blanca?" (Mira al cielo) —"Es la 'amain' blanca, está lleno de nubes. Es el aire que ha subido, que se mueve más." Luego corre sin hablar, se vuelve y dice al fin: "Ves, mi mano (gesto de hendir el aire), hago 'amain blanca, eso me hace correr muy rápido. Tú no te mueves, es la 'amain' azul. Allí (señala mi brazo inmóvil) no se ve nada. Ahora, mira (corre, luego se detiene), es la 'amain' azul; ya no corro más."

Un momento después vamos de paseo y me anuncia que ha comprendido por qué no veo girar nada cuando ella misma gira: "¿Ves? Es esto: cuando hago esto (se pone a girar) es la 'amain' blanca y cuando hago esto (gesto de quitar y de hacer subir), eso echa al aire, no hay ya aire blanco en el cielo, y es la 'amain' azul." Es decir, que cuando gira, cree hacer moverse objetivamente las cosas con la corriente de aire que provoca, mientras que yo, que estoy inmóvil y más alto que ella, yo estoy en la "amain" azul y no veo girar nada. Para verificar la interpretación me propongo esperar, o pedirle un día un resumen retrospectivo. Como ya no se ha tratado de la "amain" le digo entonces sencillamente, a los 5; 11 (2): "¿Recuerdas lo que me contaste de la 'amain' una vez? Lo he olvidado." —"Sí, la 'amain' blanca es cuando se empuja el aire (gesto). La 'amain' es blanca cuando está abajo, y arriba hay de la 'amain' azul."

Observación 128: He aquí ahora la última fase de las ideas de J. sobre el aire. A los 5; 9 (25): "El aire corre fuerte. Es cuando hay mucho viento." A los 5; 10 (21) mira una vara en equilibrio sobre mi dedo: "¿Por qué se sostiene (recta)? Creo que porque está rodeada de aire."

A los 6; 3 (10) J. gira sobre sí misma como en la obs. anterior, pero ya no cree en los efectos objetivos: "Se siente que da vueltas, por eso (las cosas exteriores) no dan vueltas verdaderamente."

A los 6; 7 (8): "Es el aire el que hace mover los árboles, porque el aire se mueve todo el tiempo y son los árboles los que hacen al viento cuando se mueven. Es por eso que las nubes avanzan. Es el aire el que hace mover los árboles, y después el aire se mueve solo: es lo que hace caminar las nubes." Es, pues, casi la "reacción que rodea", pero aún no abrochada en un círculo terminado. La noche del mismo día: "Es el aire el que hace mover las nubes. El aire se mueve solo. No, son los árboles. Pero allí donde no hay árboles, ya no comprendo."

A los 6; 7 (11): "El viento y las nubes, es la misma cosa. Es por eso que las nubes se mueven. Sí, porque son de aire, y cuando se mueven, es a causa de su viento", y a los 6; 7 (12): "Es el aire, creo, el que mueve la luna."

Al fin a los 6; 7 (15): "El viento es aire que se mueve. Son las hojas y la hierba y el aire las que hacen al viento, y luego arriba es el aire y las nubes." —"¿Qué?" —"Sí, es el aire el que hace mover las nubes." —"Sí, es seguro." —"Pues sí. Hacen mover el aire, las nubes: es el aire que las empuja y luego ellas hacen al viento. Ambos se ayudan (!)." —"¿Qué quiere decir eso?" —"Que la nube ayuda al viento, que lo hace soplar, y que el viento ayuda a la nube a moverse." —"¿Pero quién empieza?" —"El viento empuja un poco a la nube, y luego la nube avanza y hace viento." —"¿Y cuando no hay viento?" —"Pues la nube avanza un poco sola, puesto que es aire. Y luego hace viento." —"¿Y las hierbas?" —"El viento las empuja, entonces ellas hacen todavía más viento."

A los 6; 9 (1): "El aire viene de las hojas y las (= el movimiento) hojas del viento, eso es." Y a los 6; 9 (17): "Las nubes, son el cielo que se daña, es aire que se hace nubes, y la nube hace viento cuando avanza."

Estos hechos son interesantes tanto desde el punto de vista de la estructura del pensamiento como del de su contenido. Es fácil, en efecto, ver la continuidad que enlaza los hechos iniciales de causalidad mágico-fenomenista, que aparece desde los niveles sensorio-motores (creencia en la eficacia del gesto propio sobre la realidad, sin comprender el detalle de las

conexiones espaciales) y los hechos de producción de lo "claro" (aire "blanco" y luz confundidos) del final de la obs. 126. Los primeros ejemplos de esta obs. no son sino residuos de la causalidad sensorio-motora inicial. Luego vienen combinaciones medio serias, semi-lúdicas del mismo orden. Al fin aparece la acción de la mano sobre el aire, acción incomprensible para el niño —puesto que el aire no es de antemano para él una sustancia dada en estado inmóvil: el aire no existe primero sino cuando se mueve, es decir, cuando se "le hace". Ahora bien, esta unión causal debida a un tiempo a la experiencia fenomenista y a la actividad propia, es inmediatamente generalizada por J. en una especie de acción a distancia ejercida sobre la noche, el viento y los movimientos celestiales (nubes, luna, etc.). El episodio de la "amain", o del aire producido por la mano, constituye un admirable ejemplo de esto, en el cual la niña llega incluso a creer que hace girar todos los objetos que la rodean gracias a su propio movimiento productor de viento (obs. 127). Desde el punto de vista de la estructura del pensamiento, se ve así cómo la causalidad mágico-fenomenista, a base de asimilación egocéntrica, se traduce en un preconcepto en el cual el papel de la imagen imitativa es evidente y cuya estructura lógica es la de la participación. Además, según el grado de creencia de que se acompaña durante las diversas fases de la acción, presenta todas las transiciones entre la representación cognoscitiva y el símbolo lúdico.

Pero ¿cómo se libera el niño de esos preconceptos egocéntricos para alcanzar las nociones objetivas, o al menos un grado de objetividad comparable al de la noción de "reacción que rodea" de que se servía aún la física griega? Sin duda empieza desde los 2 o 3 años por comprobar que el viento está ligado a los movimientos de los árboles y las nubes, pero se trata entonces de una producción directa de sustancia por objetos dotados de actividad espontánea y viva, o sea de nociones preconceptuales sin conservación de conjunto ni identidades individuales. En cambio, en el caso de la "amain" ya, pese al egocentrismo inicial que testimonia este preconcepto, logra poco a poco disociar, en conexión con la socialización naciente de su pensamiento, dos puntos de vista dis-

tintos: el suyo, es decir el del sujeto que gira sobre sí mismo y produce así la "amain" blanca (con los movimientos de los objetos situados en la escala de éste); y el punto de vista del observador adulto, es decir del sujeto inmóvil situado en la "amain" azul (y que no ve, por consiguiente, girar nada). Sin duda esta coordinación de los puntos de vista es la que la conduce luego a renunciar a su creencia subjetiva y a la realidad de los movimientos provocados por su propia actividad. Tratando entonces de poner en relación los mismos objetos (obs. 128), concluye por fin en esta noción intuitiva de la "reacción que rodea" según la cual los cuerpos en movimiento son empujados por la corriente de aire que producen al moverse: y, se vuelve a encontrar en este esquema la idea mágico-fenomenista inicial del aire producido por el movimiento, pero el aire tiende al estado de sustancia susceptible de conservación. Aquí como en todas partes, el pensamiento intuitivo constituye, pues, la transición entre los esquemas preconceptuales y visuales y los conceptos propiamente operatorios. Es lo que vamos a ver mejor todavía enseguida.

5. El objeto, las perspectivas espaciales y el tiempo

Hemos comprobado hasta ahora cómo el artificialismo y el animismo, formas de pensamiento preconceptuales e intermediarias entre el simbolismo y el pensamiento conceptual, llegaban a formas de explicación por composición operatoria después de una fase, que se extiende de 5 a 7 años más o menos, de identificaciones todavía intuitivas e imperfectamente reversibles. Hemos visto después (sección 3) cómo, en correlación con esta transformación, los instrumentos del pensamiento, primero proyectados en las cosas, eran después "reflexionados" como funciones interiores. Por fin, acabamos de ver cómo las formas iniciales y egocéntricas de causalidad, especialmente las formas mágico-fenomenistas, eran poco a poco descentralizadas por la coordinación de los puntos de vista, hasta dar lugar a una cinemática intuitiva que anuncia la interpretación operatoria. Para terminar este capítulo vamos por fin a tratar de mostrar cómo las nociones de objeto, de espacio y de tiempo evolucionan, a partir de los

esquemas sensorio-motores, al estado de esquemas preconceptuales posteriormente intuitivos, para llegar a ser esquemas susceptibles de tratamiento operatorio (las formas superiores de esta evolución deben ser tratadas en otra parte por sí mismas).

Sin duda en el terreno del objeto, del espacio y del tiempo las continuidades y oposiciones entre los esquemas sensorio-motores y la representación, son más visibles. Como lo hemos comprobado en *La construction du réel chez l'enfant*, se efectúa una vasta construcción espacio-temporal en el espíritu del niño, entre el nacimiento y la última etapa del desarrollo de la inteligencia sensorio-motora o sea durante los dieciocho primeros meses más o menos: partiendo de un mundo sin objetos ni permanencias sustanciales, con espacios sensoriales múltiples y centralizados en el propio cuerpo y sin otro tiempo que el instante vivido por la acción propia, esta construcción concluye en un universo formado por objetos permanentes, constituido en un espacio práctico único, relativamente descentralizado (puesto que abarca al propio cuerpo como un elemento entre los demás), y que se desarrolla en series temporales que bastan para la reconstitución y la anticipación prácticas.

Para constituir el universo representativo que empieza con la coordinación de las imágenes y de los esquemas verbales, dos esferas de nuevas actividades deben ser conquistadas: 1º la extensión en el tiempo y en el espacio del universo práctico inmediato, es decir la conquista de los espacios lejanos y de las duraciones abolidas, que exigen unos y otras una representación que rebasa la percepción, y ya no sólo el movimiento y el contacto perceptivos; 2º la coordinación del propio universo con el de los demás; dicho en otras palabras, la objetivación del universo representativo en función de la coordinación de los puntos de vista. El asunto es entonces saber si la intervención de la representación implica una ruptura brusca con el pasado, como lo quiere Wallon en particular en el terreno del espacio, o si la representación extiende y coordina las conquistas de la inteligencia sensorio-motora, con reconstrucción en el nuevo plan de intrincaciones entre esta reconstrucción y las construcciones anteriores sin discontinuidad

absoluta. Y los hechos sobre el particular son especialmente claros: si hubiera discontinuidad, o bien todo estaría por reconstruir y la representación principiaría, por ejemplo, por un mundo sin objeto, sin espacio único, etc., o bien todo se organizaría desde el comienzo de un mundo enteramente distinto al de las construcciones sensorio-motoras aunque integrándolas de antemano en esta nueva organización. Pero vamos a ver, en cambio, que se encuentra a un tiempo una reconstitución parcial y una extensión progresiva de los esquemas sensorio-motores, pasando una y otra por fases análogas a las que se observan en el desarrollo de la actividad sensorio-motora:

Observación 129: L., a los 2; 4 (3), oye, en el piso alto, el agua que sale en el baño. Está en el jardín conmigo y me dice a mí mismo: "Es papá allá arriba." A los 2; 5 (0), acompañando a su tío hasta su auto, L. le ve partir por la carretera, luego entra y va derecho a la sala, en donde él estaba antes, diciendo: "Quiero ver si tío C. se ha ido." Llega, mira en todo el cuarto y dice: "Sí, se ha ido." A los 2; 5 (9), recibe a la pequeña B. en la sala cuando la visita se hacía de costumbre en la galería; apenas B. se ha ido, L. que la ha seguido hasta la puerta del jardín, regresa a casa, se dirige hacia la galería y dice: "Quiero ver si B. está allí." La escena se reproduce algunos días después.

Observamos en los mismos días que L., mirando imágenes, se conduce de la manera señalada por Luquet y que estudiamos en otra ocasión:[7] aunque reconoce los personajes que reaparecen en las diferentes imágenes que representan una historia, los cuenta como si fueran varios: "¿Qué es lo que hace esa niñita?", etc., como si no fuera la misma que acaba de ver en la imagen de al lado.

Es como si los personajes reales, en ciertas situaciones bien definidas, y los personajes, de las imágenes en todas las situaciones, fueran objeto de varias representaciones idénticas entre sí, pero, sin embargo, distintos en tanto que ligados a situaciones diferentes. Es el mismo fenómeno que ha sido señalado antes, a propósito del sol y de la luna, que a un tiempo cada uno es múltiple y único, lo mismo que uno en relación con otro (ver igualmente "la" lombriz del cap. VIII).

Observación 130: A los 3; 3 (1), J. va por una carretera y nos hacemos a la derecha por los autos. Al regreso se hace a la izquierda: "Pero era allí la derecha." —"¿Qué es la derecha?" —"Es el lado de la mano que sostiene la cuchara." Mantiene, sin embargo, la derecha absoluta en el camino.

[7] *Archives de Psychologie*, XIX (1925), pp. 211-39 y pp. 306-49.

A los 3; 7 (12), al ver una salida de sol en la montaña en un lugar inesperado: "Entonces, ¿hay dos soles?"

A los 3; 11 (13), L. va en auto por un camino perpendicular al Salève: "¡Oh!, el Solève (dice todavía "Solève", ver obs. 123) se mueve." —"¿Pero de verdad o sólo se diría?" (en efecto, parece alejarse a medida que caminamos). —"Se mueve de verdad." —"Esa señora que está allí en el camino ¿lo ve moverse?" —"Pues seguro, porque es el auto el que lo hace mover." Un momento después: "Se mueve aún más que antes, porque el auto va más rápido." A los 3; 11 (20) recorremos en auto el mismo camino, pero en sentido inverso y lentamente: "Se mueve de nuevo la montaña porque caminamos." —"¿De verdad o sólo parece?" —"Parece." —"¿Entonces no se mueve?" —"No, porque no caminamos bastante rápido." —"Y el otro día, ¿no se movía de verdad tampoco?" —"Sí, se movía porque íbamos rápido."

L., a los 4; 3 (22): "¡Ah!, se mueve rápido, el sol. Se pasea como nosotros, se divierte en pasearse como nosotros. ¡Ah!, va del mismo lado que nosotros. Pronto estará sobre esas hierbas." Regresamos y L. ríe mucho de verlo regresar también: "Hace eso para divertirse, para hacernos bromas... (ver obs. 120)" Una hora después: "¡Oh!, corre con nosotros." Luego a la bajada: "Va a bajar ahora." —"¿Por qué?" —"Porque bajamos." Pasamos por un pasaje a la sombra, luego volvemos al sol: "¡Eh!, está de nuevo allí, y después cuando estemos en el auto, estará de nuevo allí y en la casa también: ¿va siempre con nosotros?" A los 4; 5 (1): "¡Oh!, la luna, se pasea con nosotros, por razón del barco." —"Pero, avanza sola, ¿no?" —"No, no avanza sola. Es el barco, somos nosotros." El mismo día L. se columpia con J. (5; 7) y una amiga de siete años: L. cree que la luna se mueve y se columpia también, pero J. y la amiga no lo admiten.

A los 4; 6 (3), L. ve al Salève desde Archamp y no desde los lugares acostumbrados: "Ha cambiado todo." —"Pero ¿parece solamente o es verdad?" —"Ha cambiado de verdad." —"¿Las gentes que estaban allí ayer lo veían ya así?" —"No, de otra manera." —"¿Pero ayer no era así aquí?" —"Era de otra manera." Un momento después, el mismo punto: "Pero, ¿por qué no se ve el Pequeño Salève?" —"¿Qué crees?" —"No sé." —"¿No está ya allí o está escondido? ¿Por qué?" —"No sé. Debería estar allí (muestra un lugar al pie del Salève)." Al regreso (en auto): "El Salève nos sigue." Luego: "Se deforma, como el sol cuando entra en las nubes, luego se vuelve a formar."

A los 4; 11 (4), al subir a una colina al pie de la que hay un pequeño lago: "Éste es más grande cuando se sube." —"¿Por qué?" —"Porque se está más lejos." —"¿Y las casas?" —"Más pequeñas." —"¿Y el lago?" —"Más grande, porque el agua del Ródano ha llegado y ha hecho el lago más grande."

Observación 131: Hacia los seis y siete años, J., que ha sostenido

hasta entonces los errores anteriores, se despoja de ellos poco a poco. A los 5; 11 (0): "Se diría que las estrellas se mueven, porque andamos", pero no sabe si es real o solamente aparente.

A los 6; 7 (8): "Lausanne está mucho más lejos que La Sage, y La Sage mucho más lejos que Lausanne, ¿no es cierto? (Medimos las distancias recíprocas entre dos puntos.) "Pero es que yo quería decir: ¿La Sage está tan lejos de Lausanne, como Lausanne está tan lejos de La Sage?" Expresa, pues, la simetría en términos de relaciones asimétricas iguales.

A los 6; 9 (15), subiendo al Salève, ve nubes que pasan a toda velocidad sobre la cima: "Pero se mueve, el Salève, ¿por qué?" —... —"¡Ah! No, son las nubes que se mueven. No es el Salève." El mismo día: "El lago es más grande porque estamos más altos: entonces se ve más profundo." A la bajada, se vuelve más pequeño: "Es porque bajamos, entonces la barrera (la cortina de la colina que nos separa de él) sube."

A los 7; 3 (29), sobre la colina desde donde L. a los 4; 11 (4) veía un pequeño lago crecer (obs. 130): "Es porque se descubre."

Observación 132: A estas preguntas de perspectiva es interesante añadir el análisis de las nociones proyectivas que se relacionan con las sombras, pues estas últimas plantean igualmente un problema relativo al objeto.

Al 1; 6 (6) ya J. corre detrás de su sombra, en el jardín, señalándola con el dedo. Al 1; 7 (27), hace lo mismo, pero trata de agarrarla: se agacha y se levanta para volver a empezar un poco más lejos, señalándola a veces con el dedo para decir: "Acqueline." En cierto momento hace sombra con su mano y dice: "Mano." Por la tarde, sentada en mis rodillas vuelve a ver su sombra y dice otra vez: "Acqueline." Contesto: "¿Dónde está J.?" Y entonces, en vez de señalarse a sí misma bajo mis rodillas, da algunos pasos hacia su sombra que huye, luego se inclina y me la señala. Mismas obs. a los 1; 9 (28), luego, cuando hago una sombra con la mano, dice: "papá" designando a la misma sombra. A los 2; 6 (5) me señala la sombra de un árbol, y dice: "Del árbol."

Después de reacciones análogas, no sucede nada interesante hasta alrededor de los 5 años (en cambio L. a los 3; 10 (17) piensa que "la sombra viene del viento"). A los 5; 7 (21) J. pregunta sobre una roca en pleno sol: "¿Por qué no hace sombra?" Vemos inmediatamente después la sombra de una pequeña nube aislada proyectarse en un pueblo que está a nuestros pies: "¿Ves esa sombra? —"Sí, es la sombra del pueblo." —"No, es la sombra de esa nube (se ve moverse la sombra y pasar por el campo)." —"Pues no, es la sombra del pueblo." Cree todavía que la noche "viene de las nubes", como una sustancia que de ellas se desprende. A los 5; 7 (22) al anochecer, ve el fondo del valle ya sombrío mientras las montañas siguen iluminadas por el

sol: "¿Ves? La noche viene de abajo. Es el agua que hace la noche, es la cascada." Luego: "¿Dónde se acuesta la noche?" —"En el lago, creo. Entonces es todo noche, allí donde está ella." A los 5; 8 (0): "Es completamente negra, esta noche; viene de las nubes."

A los 5; 9 (0), ve la sombra de nubecitas correr sobre la montaña: "¿Es la sombra de las nubes? ¿Por qué también hacen sombra las nubes?" Luego: "¿Hay también sombra donde están los negros?" —"Pues sí. ¿Qué es la sombra?" —"Son cosas que corren." —"¿Hay eso de noche también?" —"¡Oh, sí, mucho!"

A los 5; 9 (20), a eso de la puesta del sol, la sombra de una estaca es más larga que el mismo objeto: "Pero, ¿por qué la sombra es más larga que eso (la estaca)?" A los 6; 3 (2), la misma pregunta: "¿Por qué la sombra de la quilla es más larga que la quilla?" Estamos sentados en círculo sobre la hierba y J. mira mi sombra en mi espalda: "Y L. (enfrente), ¿dónde estará la sombra de L.?" —"Del otro lado, porque tiene también la sombra en su espalda." Y voltea entonces y no comprende.

A los 6; 7 (8), a la puesta del sol, estamos sobre un montículo de diez metros de alto y la sombra de J. se proyecta sobre otro de 5-6 m. de alto separado del nuestro por una sombra: "Está tan lejos la sombra porque hemos subido a la colina y ella se ha quedado abajo."

A los 6; 7 (22), por fin, cuando los últimos rayos del sol alumbran la cima de las montañas, dice primero: "Hay todavía sol allí y las nubes están del otro lado, hacia la noche"; luego descubre que los rayos pasan por encima de la cumbre de enfrente y que entonces la sombra del valle no es sino la ausencia de luz: "Pero es la montaña, allá, la que esconde al sol: entonces la sombra viene de que los rayos no pueden llegar ya acá."

Observación 133: Al 1; 11 (10) J. traduce verbalmente, durante la acción, una sucesión temporal diciendo: "Sopa antes; ciruelas después." Entre los 2 y los 2; 6 comprende las duraciones expresadas por "un momentito", "dentro de un momento", etc.

A los 3; 10, L. pregunta si el día en que estamos, y del que se le había dicho la víspera que sería "mañana": "¿Es mañana de Pinchat (= nuestro barrio) o es mañana en todas partes?" J. a los 5; 7 (11): "¿Es domingo mañana?" —"Sí." —"Donde los verdaderos negros, ¿es también domingo?" —"Sí." —"¿Por qué es en todas partes domingo?" A los 5; 9 (0): "¿Hay también un 'ayer' donde los negros?" A los 5; 9 (2): "¿Existen momentos que no hay horas, o bien hay todo el tiempo, todo el tiempo, horas?"

A los 4; 3 (0), dice de un arroyo que es "más viejo que una casa". —"¿Cómo sabes que es más viejo?" —"Porque me interesa más el arroyo." A los 5; 11 (0), su tío (viejo) acaba de separarse de una criada demasiado anciana: "No es cierto, P. se ha marchado de casa del tío A. porque estaba demasiado vieja y cansada. Entonces cuan-

do E. (la nueva sirvienta jovencita) será tan vieja se marchará de casa del tío A. y él tomará otra persona." O sea, tío A., concebido como sistema de referencia inmóvil, no envejece a su turno. A los 6; 5 (9): "Pero T. será tal vez un día más grande que tú." —"¡Ah!, sí, porque es hombre: entonces será mayor", y ¡T. tiene 17 días y hay más de seis años de diferencia entre J. y su hermanito!

La lección de estos hechos parece clara en cuanto a las relaciones entre el objeto, el espacio y el tiempo representativos, por una parte, y los esquemas sensorio-motores correspondientes, por otra. Se puede decir, en efecto, en forma general, que lo que es adquirido en el plano práctico por la inteligencia sensorio-motora, es decir, la permanencia de la forma y de la sustancia de los objetos próximos, así como la estructura del espacio y del tiempo próximos, no necesita volver a ser elaborado en el plano representativo, sino que se encuentra directamente integrable en las representaciones; mientras que todo lo que rebasa el espacio y el tiempo próximos e individuales pide una nueva construcción: y esta elaboración, en vez de proceder por generalización inmediata a partir de las estructuras prácticas ya conocidas, constituye una nueva y verdadera construcción, la cual, cosa muy interesante, reproduce en grandes líneas el desarrollo de la construcción ya acabada en el plano sensorio-motor en lo que se refiere a las estructuras próximas. Precisamente de ese nuevo desarrollo las etapas principales caracterizan al preconcepto, luego a la intuición y, por último, a los mismos mecanismos operatorios.

El ejemplo de la noción de objeto es en cuanto a esto completamente característico. Hemos podido señalar anteriormente (*La construction du réel chez l'enfant*) cómo el niño principia por comportamientos que implican un universo sin objetos permanentes, formado por cuadros que se reconocen, pero que desaparecen y vuelven a aparecer sin coordinación de los desplazamientos en el espacio ni en el tiempo. De los 0; 8 al 1; 0 el niño empieza a buscar el objeto desaparecido, o sea a concederle un principio de permanencia sustancial, pero sin tomar en cuenta sus desplazamientos visibles, como si el objeto estuviera ligado a una situación particular. Al fin, entre el 1; 1 y el 1; 6 el objeto se constituye a título de sustancia

individualizada conservándose a través de los desplazamientos que aseguran su posible regreso. En correlación con esta construcción de la inteligencia sensorio-motora, se constituyen dos esquemas perceptivos fundamentales: cierta constancia del tamaño y de la forma. Del primer punto, los "gestaltistas" han creído poder deducir la existencia en cualquier edad de la constancia del tamaño. Pero se ha demostrado recientemente que ésta se construía muy progresivamente durante los primeros meses.[8] En cuanto a las experiencias de H. Franck en los bebés de 0; 11, su investigación no ha confirmado una constancia tan buena a esta edad como lo creía este autor. Nuestras propias experiencias, en colaboración con Lambercier, en niños de edad escolar[9] han confirmado con Beyrl y contra Burzlaff, que la constancia no estaba terminada aún entre los cinco y siete años. Es necesario concluir, en el estado actual de los conocimientos, que la constancia del tamaño principia hacia el final del primer año, en conexión estrecha con la construcción del objeto, y no termina sino al final de la infancia en cuanto a las distancias más grandes.[10] Por otra parte, en correlación con esta misma construcción se elabora el esquema perceptivo de la constancia de la forma (ver, por ejemplo, las experiencias sobre el regreso al biberón, obs. 78 y 87 de la obra citada).

Pero si la construcción del objeto, con su forma y sus dimensiones constantes, está acabada alrededor de los 12 a 18 meses en lo que se refiere al espacio cercano, ¿qué sucede al nivel de los 2 a 4 o 4; 6 años, al que corresponden a las obs. 129 y 130 que se acaban de leer? Comprobamos primero que la intervención del lenguaje y de la representación no modifican en nada la percepción de los objetos cercanos; lo que está adquirido en este dominio por vía sensorio-motora da de antemano lugar a juicios y representaciones correc-

[8] Brunswik y Cruikshank, "Perceptual Size-Constancy in Early Infancy", *Psychl. Bull.*, 1937, 34, pp. 713-14.

[9] Ver en *Archives de Psychologie*, 1944-45: "Recherches sur le développement des perceptions". Ver *Rech.* III y VI-VIII.

[10] No podríamos, pues, unirnos a la objeción, muy pertinente en su época, que nos ha dirigido P. Guillaume ("L'intelligence sensori-motrice selon J. Piaget", *Journal de Psychologie*, 1942), según la cual la inteligencia sensorio-motora y la percepción constituyen dominios separados. Los hechos de orden perceptivo que motivan ese punto de vista nos parecen haber sido rebasados desde entonces.

tos. La discontinuidad radical que Wallon quisiera introducir, si le hemos comprendido bien, entre el espacio representativo y el espacio sensorio-motor fracasa frente a esta continuidad del esquema de los objetos permanentes, que estructura directamente la representación en su núcleo esencial, como frente a toda la continuidad de las construcciones perceptivas de las que no se podría menospreciar la importancia en lo que se refiere a la organización de los esquemas espaciales intuitivos. Pero comprobamos después que, en el caso de los objetos alejados (montañas, árboles y hasta personajes que desaparecen en la lejanía), una nueva construcción del objeto permanente y de la constancia de sus formas y dimensiones, es necesaria y se efectúa repitiendo de manera sorprendente las etapas de la construcción sensorio-motora anterior, relativa a los objetos cercanos.

Que se comparen, por ejemplo, las reacciones de L. a los 4; 6 (3) en presencia del Salève. Considerado desde un punto de vista nuevo a las de T. a 0; 7 cuando se le presenta un tetero al revés (*op. cit.*, obs. 78): en ambos casos, el objeto parece cambiar realmente de dimensiones y de forma: el pequeño Salève escondido detrás del grande "debería estar allí" como el biberón de caucho que T. busca del lado equivocado del tetero, el Salève se "deforma" como el sol cuando parece reabsorverse en las nubes, etc. Lo mismo un lago que parece extenderse y cuando sube crece realmente, etc. Es muy curioso igualmente que L. a los 2; 5 (obs. 129), cuando ya no existe problema para ella en cuanto a los desalojamientos y a la permanencia de los objetos cercanos, se pregunta si un tío que ve partir en auto o un bebé que ve alejarse por la carretera en su coche no se volverán a encontrar inmediatamente después dentro de la casa, en el lugar donde han sido vistos anteriormente.

En cuanto a las nociones relativas a los movimientos aparentes de los árboles y de las montañas, que son tomados por desalojamientos reales hasta alrededor de los 6 a 7 años, reproducen las actividades del niño de pecho de algunos meses en lo que toca a los movimientos cercanos, por ejemplo, cuando meneando la cabeza no puede decidir si los desalojamientos percibidos en los objetos son aparentes o reales. Y, en ambos

casos, la determinación de los movimientos reales es debida a una organización de los desalojamientos percibidos que toman la forma de un "grupo", es decir, que permiten su composición reversible (con regreso a la posición inicial que puede ser asegurada por un movimiento del objeto o del mismo sujeto). Lo mismo, los comportamientos relativos a las sombras; además de su aspecto que interesa la noción de objeto, recuerdan en más de un punto la evolución de las conductas sensorio-motoras que se refieren a las pantallas y a las relaciones proyectivas del mismo orden.

Por fin, se comprueba que los mismos mecanismos se vuelven a encontrar a propósito del tiempo, las sucesiones prácticas y estimaciones de las duraciones de acción se trasponen sin más en el plano de la representación, mientras que las sucesiones y duraciones que abarcan al tiempo lejano (sobre el tiempo tal como se presenta en el espacio lejano, por ejemplo, "donde los negros" o en cuanto a las grandes duraciones tales como las edades relativas de dos personajes) prestan lugar a una nueva construcción, y esta última reproduce inicialmente el mecanismo de las "series subjetivas" propio de los primeros niveles sensorio-motores, antes de alcanzar la seriación precisa y operatoria que corresponde a las series objetivas.

En total, se demuestra, pues, que las categorías representativas del objeto, del espacio y del tiempo, que proceden a partir de un núcleo constituido por los esquemas sensorio-motores de orden espacio-temporal relativos a la acción sobre los objetos cercanos, acaban integrando estos esquemas en una nueva construcción que abarca el espacio y el tiempo lejanos como cercanos, pero que esta nueva construcción vuelve a pasar por fases análogas a las del desarrollo sensorio-motor. En cuanto a esto, el nivel del preconcepto, que se extiende desde la aparición del lenguaje hasta los 4 o 4; 6 años, corresponde al que se caracteriza porque los objetos no tienen todavía identidad permanente ni el espacio y el tiempo organización objetiva; el nivel de la intuición hace transición con los niveles sensorio-motores intermediarios y el de las operaciones acaba el edificio como el de las coordinaciones prácticas de la etapa VI de la inteligencia sensorio-motora. Pero,

¿cómo explicar esos desajustes y esas correspondencias? Es lo que nos queda por examinar brevemente.

6. Conclusiones: preconcepto, intuición y operación

Analizamos en otra ocasión cómo la adaptación sensorio-motora desde los primeros 18 meses termina en la construcción de un universo práctico cercano, mediante un equilibrio progresivo entre la asimilación a los esquemas de la actividad propia y la acomodación de éstos a los datos de la experiencia. La adaptación representativa prolonga en un sentido ese proceso, a las distancias espacio-temporales mayores, gracias a la evocación de los objetos y de los acontecimientos fuera del campo perceptivo mediante las imágenes simbólicas, los signos y el pensamiento. En otras palabras, además de los objetos cercanos y perceptibles, tiene que adaptarse al universo lejano, en el espacio y el tiempo, como al universo de los demás.

Y, en el caso de las categorías reales o espacio-temporales, ¿cómo se efectúa esa adaptación? Por una extensión progresiva de los esquemas sensorio-motores, en otras palabras, de los esquemas de movimientos y de percepciones. Pero es la acomodación imitativa característica de estos esquemas la que, como lo hemos visto en el cap. III, engendra la imagen y constituye así los significantes individuales que sirven de soporte a la asimilación representativa. Es, pues, muy natural que, una vez disociados de su punto de contacto con lo real inmediato, o sea de la percepción y del movimiento actuales, los esquemas así empleados, ya sea a título de significantes, ya sea a título de significaciones, pierdan, al asimilarse nuevos dominios, el equilibrio que los caracterizaba en el punto de partida; y no es menos comprensible que la manera en que el equilibrio volverá a encontrarse progresivamente entre la acomodación y la asimilación representativas reproducirá entonces, a grandes rasgos, las fases de la construcción sensorio-motora anterior.

La primera etapa (1; 6-2 años a 4 o 6; 6 años) estará, pues, caracterizada a un tiempo por una asimilación egocéntrica, que

reduce los datos del tiempo y del espacio lejanos a los de la actividad propia inmediata, y por una acomodación imitativa que simboliza mediante imágenes particulares la realidad representada, por no poderse acomodar a las nuevas transformaciones en juego.

Se reconoce aquí la estructura del preconcepto que como hemos visto, explica el animismo, el artificialismo y las participaciones mágico-fenomenistas (la "amain", etc.) lo mismo que la propiedad característica de los objetos lejanos de ser a un tiempo uno y varios ejemplares según las situaciones que ocupan ("la" luna como "la" lombriz, el tío y el bebé que se podrían volver a encontrar después de su partida en su sitio de costumbre). En cuanto a los mismos espacio y tiempo, son reducidos a sus cualidades perceptibles consideradas en su escala cercana o práctica y no presentan todavía ninguna de las coordinaciones que permitirán estructurarlos en su generalidad.[11]

Durante la segunda etapa (4-5 a 7-8 años, la asimilación y la acomodación tienen tendencia a equilibrarse, pero no lo logran sino en el marco de ciertas configuraciones privilegiadas. Por ejemplo, J. admite, a los 6; 7 (8), la igualdad de dos distancias A B y B A juzgadas horizontales, mientras que esta igualdad sería puesta en duda en recorridos verticales u oblicuos como otras observaciones nos lo han probado después. Pero precisamente porque permanece atado a esas estructuras perceptivas, es decir a ciertos estados perceptibles privilegiados por oposición a las transformaciones generales, el pensamiento sigue siendo visual e intuitivo, es decir que el equilibrio entre la asimilación y la acomodación no es todavía permanente. Semi-reversible, por consiguiente, pero sin composiciones rigurosas, este pensamiento intuitivo es el que asegura la transición entre los preconceptos y los conceptos en la causalidad por identificación de sustancias todavía concebidas como vivas, en las primeras coordinaciones de puntos de vista (las "amains" azul y blanco) y sobre todo en las primeras articulaciones correctas del espacio lejano (obs. 131).

Por fin, la terminación del equilibrio entre la asimilación

11 Ver las obras consagradas a estos dos dominios especiales que publicaremos próximamente.

y la acomodación representativos se señala por la reversibilidad entera alcanzada por el pensamiento, en otros términos, con la constitución de las operaciones (período III). Pero en el campo espacio-temporal, que es el que aquí nos interesa, esas operaciones no excluyen para nada y parecen hasta necesitar la representación visual, tanto que se habla de la "intuición" geométrica, no solamente en un sentido limitativo para oponerla al razonamiento sobre el espacio, sino con frecuencia también en el sentido de una facultad intermediaria entre lo sensible y lo operatorio (en el sentido de Kant). Es ese un punto muy importante que señala las relaciones entre el esquema visual y la operación. Como hemos tratado de probarlo en otra parte, el carácter de objeto único del tiempo o de un espacio determinado no se opone para nada a su naturaleza operatoria y no legitima en ninguna forma el concepto de "formas *a priori* de la sensibilidad". Existen, en efecto, dos tipos de operaciones intelectuales: las operaciones lógico-aritméticas que consisten en enlazar los objetos entre ellos bajo la forma de clases, de relaciones y de números, conforme a las "agrupaciones" y a los "grupos" que se relacionan, y las operaciones infra-lógicas o espacio-temporales, que consisten en enlazar, no los objetos, sino los elementos de objetos totales: al encaje de las clases corresponde entonces, en la infralógica, la partición o la interacción de las partes; a las relaciones asimétricas corresponden las operaciones de orden y al número corresponde la medida. Bien que constituyendo objetos únicos, el espacio y el tiempo son, pues, sistemas de operaciones, que corresponden unívocamente a las operaciones lógico-aritméticas, pero que son distintas por su escala. Como todas las operaciones, estas operaciones espacio-temporales no son sino esquemas sensorio-motores que se han vuelto intuitivos y luego reversibles en el término de un desarrollo definido por el equilibrio progresivo de la asimilación y de la acomodación. Pero, a diferencia de los esquemas lógico-aritméticos, se trata aquí de esquemas relativos a los objetos y no a sus conjuntos. Por consiguiente, las imágenes que resultan de la acomodación de estos objetos se encuentran en una situación muy diferente en relación con estas operaciones, a las que abarcan las clases, las relaciones lógicas y los números. En

este último caso, en efecto, la imagen de un objeto no es sino un símbolo del conjunto, un símbolo que usurpa el rango de sustituto o de ejemplo representativo privilegiado, al nivel del preconcepto o de la intuición, pero que, al nivel del pensamiento operatorio, es reducido al rango de simple símbolo, útil a veces, pero inadecuado, y que sirve como simple adyuvante al signo verbal. En el caso de las operaciones espacio-temporales, al contrario, la imagen está a escala con la operación, puesto que ésta se ocupa del mismo objeto: la imagen es entonces la expresión de una acomodación cuyo equilibrio con la asimilación constituye precisamente la operación. Por ello existe una intuición geométrica más o menos adecuada al razonamiento operatorio que abarca al espacio, mientras que el lenguaje corriente presenta cierta torpeza para expresar el detalle. Pero decimos solamente "más o menos" adecuada, ya que, nacida del esquema sensorio-motor, la imagen está limitada por los marcos de la escala perceptiva mientras que la operación, una vez constituida en su capacidad indefinida de composición reversible, se vuelve susceptible de todas las generalizaciones. En tal forma, la gran diferencia entre la intuición espacial ingenua, del nivel del pensamiento intuitivo o preoperatorio, y la intuición propiamente geométrica que subsiste al nivel de las operaciones infralógicas o espacio temporales, es que la primera hace de razonamiento o al menos lo determina, mientras que la segunda acompaña simplemente al razonamiento operatorio hasta donde puede, y le es siempre subordinada. No por eso se deja de comprobar, y con esto podemos terminar este capítulo, la admirable unidad de desarrollo que el esquema sensorio-motor lleva a la representación espacio-temporal por intermedio de las formas de pensamiento preconceptual e intuitivo.

X. CONCLUSIONES: LAS ETAPAS GENERALES DE LA ACTIVIDAD REPRESENTATIVA

La idea capital de este estudio ha sido la de considerar las diversas formas de pensamiento representativo: imitación, juego simbólico y representación cognoscitiva como solidarias unas de otras, las tres evolucionando en función del equilibrio progresivo de la asimilación y la acomodación. El equilibrio de estas últimas funciones, que constituyen los dos polos de toda adaptación, determina el desarrollo de la inteligencia sensorio-motora, como hemos tratado de demostrarlo anteriormente. Pero no se trató entonces sino de asimilación y de acomodación actuales: lo característico de la representación es al contrario rebasar lo inmediato aumentando las dimensiones en el espacio y en el tiempo del campo de la adaptación, o sea evocar lo que sobrepasa al terreno perceptivo y motor. Quien dice representación, dice por consiguiente reunión de un "significador" que permite la evocación y de un "significado" procurado por el pensamiento. La institución colectiva del lenguaje es en cuanto a esto el factor principal de formación y socialización de las representaciones. Pero el empleo de los signos verbales no es plenamente asequible al niño sino en función de los progresos de su mismo pensamiento y, como acabamos de verlo a propósito de la intuición del espacio, el lenguaje corriente, sobre todo adaptado a las operaciones lógicas, es inadecuado para la descripción del objeto individual, es decir para la representación espacial o infralógica; no es necesario, por otra parte, recordar su pobreza fundamental cuando se trata de expresar lo vivido y la experiencia personal. Además de las palabras, la representación naciente supone el apoyo de un sistema de "significantes" manejables, a disposición del individuo como tal; por eso el pensamiento del niño es mucho más "simbólico" que el nuestro, en el sentido en que el símbolo se opone al signo. Ahora bien, aquí es donde interviene la hipótesis que nos ha guiado: ese "significador" común a toda representación nos parece estar constituido por la acomodación que se

prolonga en imitación y por consiguiente en imágenes o imitaciones interiorizadas. Recíprocamente el "significado" es, se sobrentiende, procurado por la asimilación que, incorporando el objeto a esquemas anteriores, por eso mismo le da una significación. Se deduce que la representación implica un doble juego de asimilación y acomodaciones, actuales y pasadas, cuyo equilibrio de unas con relación a otras no podría ser rápido, pues ocupa de hecho toda la temprana infancia. De aquí se deduce el proceso evolutivo que hemos encontrado varias veces: en tanto en cuanto hay desequilibrio, o bien la acomodación supera a la asimilación y hay imitación representativa, o la asimilación prevalece y hay juego simbólico, o bien ambos van hacia el equilibrio y hay representación cognoscitiva, pero entonces el pensamiento no rebasa el nivel de los preconceptos o de la intuición, porque la asimilación y la acomodación siguen siendo una y otra incompletas, pues la primera es directa y sin encajes jerárquicos, mientras que la segunda continúa atada a imágenes particulares; en la medida, en cambio, en que el equilibrio crece y alcanza la permanencia, la imitación y el juego se integran en la inteligencia; la primera se vuelve reflexiva y el segundo constructivo y la representación cognoscitiva misma alcanza entonces el nivel operatorio gracias a la reversibilidad que caracteriza el equilibrio de una asimilación y de una acomodación generalizadas.

Tomando en cuenta la diversidad de los temas enfocados en los capítulos que preceden nos ha parecido útil, para marcar la unidad de la tesis que acabamos de resumir, volver a considerar esquemáticamente, como conclusión, los principales resultados obtenidos, agrupándolos según las etapas generales de su común evolución.

1. El primer período: la actividad sensorio-motora

Partamos del desarrollo sensorio-motor, y especialmente de la existencia de los esquemas de acción, es decir, de los sistemas de movimientos y de percepciones coordinados entre sí, que constituyen cualquier conducta elemental susceptible de repetirse y de aplicarse a nuevas situaciones: por ejemplo, agarrar un objeto, moverlo, sacudirlo, etc.

El ejercicio de tales esquemas supone movimientos propios que pueden reproducirse y que modifican los movimientos y posiciones de los objetos que abarca la acción. Los movimientos y posiciones del sujeto determinan, por otra parte, a cada instante un "punto de vista" propio, cuyas relaciones con los movimientos y posiciones exteriores condicionan su percepción y su comprensión. Llamamos *asimilación* a esta modificación objetiva de los movimientos y posiciones externos por los movimientos propios así como la modificación subjetiva que resulta del hecho de que la percepción o la comprensión de esos movimientos y posiciones externos es necesariamente relativa al "punto de vista" propio. La modificación subjetiva corresponde, pues, siempre a una modificación objetiva posible, pero que puede permanecer virtual tanto como volverse real. Por fin, por lo mismo que los movimientos y el punto de vista propios que actúan sobre los datos exteriores o sobre su percepción, son la expresión de una acción susceptible de repetirse y de aplicarse a nuevos datos, estos datos sucesivos están enlazados entre sí: la asimilación de los datos actuales al esquema (definido por las modificaciones subjetivas y objetivas que se acaban de ver), implica, pues, lo que se puede llamar, por extensión, su asimilación de los datos anteriores a los cuales se refirió la misma acción. Entonces, se definirá simplemente esta asimilación de los datos actuales a los datos anteriores, como el hecho mismo de que la acción o, dicho de otra manera, el propio esquema, le es aplicado sucesivamente. Por ejemplo, tomar es una acción que modifica los movimientos y posiciones exteriores, objetiva y subjetivamente a la vez y como tal es una acción susceptible de repetirse y generalizarse y da lugar a un reconocimiento visual, táctil, quinestésico, etc., por el cual un objeto es percibido y comprendido no solamente como lo que se agarra cuando ha sido tomado, sino como lo que puede ser agarrado cuando aún no ha sido tomado: decimos que el objeto es asimilado al esquema de la prehensión en todos esos sentidos (reunidos y solidarios) por los que es asimilado a los objetos anteriores, sobre los cuales se ha ejercido ya el esquema de la prehensión.

Pero, inversamente, los movimientos y posiciones exterio-

res del objeto al cual se aplica el esquema, reaccionan sobre los movimientos y el punto de vista propios. Por ejemplo, si el objeto que se va a tomar está más o menos alejado, hay percepción de esta profundidad y desplazamiento correlativo de la mano y si se mueve, el ojo y la mano siguen estos movimientos. Llamamos acomodación a esta modificación de los movimientos y del punto de vista propios por los movimientos y posiciones exteriores.

Es también importante anotar que estas dos nociones de acomodación y asimilación son de orden puramente funcional: [1] las estructuras a las cuales corresponden, o, dicho de otra manera, los órganos que llenan estas funciones, pueden ser cualesquiera al principio: del reflejo a la inteligencia sensorio-motora se encuentran estas dos constantes funcionales; más tarde ocurrirá lo mismo con la representación elemental y la operación racional. Dicho esto, establezcamos una primera relación entre la asimilación y la acomodación que es la búsqueda de un equilibrio entre las dos. Hablamos en este caso de *adaptación* y son éstas las formas superiores de esta adaptación que desembocan en actividad inteligente. Pero, como toda conducta contiene siempre los dos elementos a la vez, el estado activo y el pasivo, la cuestión es saber en qué medida la acomodación a los datos exteriores es completa y durable. El equilibrio alcanzado no es estable sino si la actividad asimiladora del sujeto está acorde con los movimientos o la causalidad específica de los objetos a los que se refiere, o con su finalidad particular en el caso de instrumentos. Por ejemplo, dado un acontecimiento A que implica objetivamente los acontecimientos B, C, etc., y dada una acción característica A' que implica las acciones B', C' etc., diremos que hay equilibrio estable si la secuencia de las acciones A', B', C' es la misma de las acciones A, B, C. El caso más simple es el de un proceso perceptivo, cuando A, B, C, son posiciones de los elementos de una figura o son recorridas sucesivamente por un móvil y A', B', C', son las posiciones de la mirada. Pero si, en este caso, el esquema de asimilación no modifica objetivamente los datos exteriores,

1 Prestados literalmente a la biología, que define la "acomodación" como variación individual bajo la influencia del miedo.

puede haber deformación por el hecho del punto de vista del sujeto, por ejemplo, centraciones privilegiadas, y entonces habrá asimilación deformante y equilibrio incompleto. Para restablecer el equilibrio serán necesarias nuevas centraciones que corrijan las anteriores; o, dicho de otra manera, una coordinación de actos sucesivos de asimilación que descentre la mirada y asegure la conservación de las posiciones y movimientos exteriores. En resumen, el equilibrio entre la asimilación y la acomodación se define por la conservación más o menos durable de secuencias exteriores, siempre que las secuencias conservadas sean complejas y extensas y, entre más lo sean más estable será el equilibrio del esquema que las engloba. Pero, de la percepción más elemental al pensamiento más desarrollado, esta conservación supone siempre una coordinación de los esquemas, por el hecho mismo de que la acomodación no es nunca pura sino que se manifiesta en el interior de un esquema de asimilación, o, dicho de otra manera, de una asimilación recíproca que desemboca en su descentración.

La segunda posibilidad es la de la *asimilación que prima sobre la acomodación,* y esta primacía se puede manifestar simplemente por una insuficiencia de la descentración de la acción propia con relación a las secuencias exteriores, o por una inadecuación entre el esquema de asimilación y los objetos o movimientos exteriores. Esta primacía de la asimilación puede presentar toda una gama de valores distintos, y en el caso más extremo caracteriza al juego. Examinemos primero el caso en el que la acción lúdica es objetivamente idéntica a la acción adaptada, por ejemplo, tomar un objeto para divertirse o tomarlo para aprender a agarrarlo con un fin de utilización. En ambos casos el objeto es incorporado al mismo esquema de asimilación, pero en la situación de la adaptación (aprendizaje del acto de tomar) las posiciones y movimientos del objeto necesitan de una acomodación más precisa, es decir, modifican más profundamente la conducta (atención, esfuerzo y otras regulaciones de energía en el sentido del reforzamiento), a pesar de que el esquema de asimilación está en vía de construcción. Por el contrario, en el caso del juego, la acomodación es fácil porque está automatizada y la acción desem-

boca en un desequilibrio en favor de la asimilación porque la energía disponible se gasta en el "placer de ser causa" (regulaciones de "jubilaciones" como dice P. Janet); es decir, en el ejercicio del esquema *per se*. En el caso de la prehensión que pretende ulteriores utilizaciones, la asimilación tanto como la acomodación son automatizadas y el equilibrio se restablece. En segundo lugar, veamos la situación en la cual el esquema dado es asimilado a otro esquema distinto del suyo habitual, o bien la situación en la que el esquema de asimilación funciona en el vacío; por ejemplo, divertirse balanceando una cuchara; o, al no poder asir el objeto deseado, esbozar el gesto de tomar en el vacío. En estos casos, es evidente que la asimilación ya no está en equilibrio con la acomodación, bien sea porque la primera funciona sola, o porque desprecia la causalidad o la finalidad específicas del objeto y así no lo toma dentro de una secuencia causal a la que la acción debería acomodarse; además, en los dos casos, la acción escogida es más fácil que la acción ordinaria. Esta segunda situación desemboca en un momento dado en aquella en que el esquema se aplica al objeto y es extraído de un contexto extraño a la acción actual, lo cual le confiere un carácter simbólico y nos conduce al límite del dominio sensorio-motor.

Finalmente, hay una tercera posibilidad general, que es la de la *acomodación que prima sobre la asimilación*. Esta primacía es la que caracteriza a la imitación, y esto desde el nivel en el cual el sujeto se limita a reproducir los sonidos conocidos o los gestos ya ejecutados de manera visible sobre el propio cuerpo. Por ejemplo, un niño que sabe por sí mismo separar y juntar las manos reproducirá este gesto si se le presenta como modelo porque asimilará este modelo al esquema conocido. Pero, si se compara esta asimilación a la que consiste en succionar el pulgar y una serie de objetos conocidos, hay la siguiente diferencia: nada en la naturaleza de estos objetos los destina a ser succionados —la asimilación es pues el motor de la acción y el esquema de asimilación se acomoda a su objetivo porque es necesario— mientras que cuando el espectáculo de las manos de otro desencadena el movimiento de las propias manos, la acomodación del esquema al modelo es la que permite y desencadena la asimilación reconocedora y repro-

ductiva. Con la imitación de los nuevos modelos el papel de la acomodación se hace decisivo: el modelo diferencía, en efecto, el esquema de asimilación, lo cual constituye una acomodación activa y no pasiva y este esfuerzo acomodador tiende a un fin que no es el de la utilización sino el de la copia y la adecuación, lo cual muestra de nuevo el papel de la acomodación. Con la imitación diferida al nivel del VI estadio, esta acomodación comienza a interiorizarse y se continúa con la representación. En resumen: al diferenciarse de la asimilación, la acomodación constituye una especie de "negativo" del objeto al cual se aplica el esquema asimilador y este "negativo", al subordinarse a la asimilación reproductiva viene a dar un "positivo" que es la imitación exterior e interiorizada, como la imagen fotográfica con relación a un clisé.

2. El segundo período: la actividad representativa egocéntrica. Estadio I: el pensamiento preconceptual

La representación comienza cuando los datos sensorio-motores son asimilados a elementos evocados y no perceptibles en el momento dado. Toda asimilación consiste en relacionar los datos actuales con elementos anteriores, puesto que asimilar es modificar el objeto en función de la acción y del punto de vista propios, es decir, en función de un "esquema". Ahora bien, este "esquema" es producto de una evolución y se ha constituido por la aplicación repetida del acto a otros objetos a los cuales es asimilado el objeto actual. Pero esta asimilación sensorio-motora de los objetos sucesivos entre sí no necesita de ninguna evocación, puesto que el objeto anterior no actúa sobre el objeto presente sino de manera implícita y por medio de un simple esquema de acción, es decir, de una repetición motora. Por el contrario, la asimilación representativa se caracteriza por el hecho de que los objetos no perceptibles actualmente, a los cuales es asimilado el objeto percibido, son evocados gracias a "significantes" que los actualizan. La representación nace, pues, de la unión de "significantes" que permiten evocar los objetos ausentes por medio de un juego de significaciones que los relaciona con los elementos presentes. Esta conexión específica entre "significan-

tes" y "significados" constituye lo característico de una función nueva que sobrepasa a la actividad "sensorio-motora" y que se puede denominar de manera amplia "función simbólica". Es esta función la que hace posible la adquisición del lenguaje o de los "signos" colectivos; pero sobrepasa ampliamente a la sola función del lenguaje puesto que alcanza también al campo de los "símbolos" por oposición a los "signos", es decir, a las imágenes que intervienen en el desarrollo de la imitación, el juego y las representaciones cognoscitivas mismas. Se ha anotado en particular, frecuentemente, a propósito de la afasia y de la evolución del niño, que existen ciertos lazos entre la función del lenguaje y la representación espacial, en la medida en que ésta sobrepasa a la percepción y al movimiento actuales para apoyarse a la vez sobre imágenes o "intuiciones" de configuraciones o sobre operaciones de relación (orden, distancias, etc.). La función simbólica es, pues, esencial para la constitución del espacio representativo así como para las categorías "reales" del pensamiento.

Pero la función simbólica plantea un problema de orden psicológico que no se resuelve por medio de la apelación a la vida social ya que el símbolo individual sobrepasa al símbolo colectivo, ni a la neurología, puesto que una conducta nueva aun cuando necesite de la intervención de diferentes aparatos nerviosos no se presenta nunca como discontinua sino como determinada en parte por las que la han precedido. Este problema es el de la diferenciación entre el significante y el significado, y para intentar resolverlo hemos querido en esta obra volver a trazar la historia de las diferentes formas iniciales de acomodaciones y asimilaciones sensorio-motoras y mentales. En efecto, la diferenciación entre dos tipos de esquema, los "significantes" y los "significados", es precisamente posible por la diferenciación entre la acomodación y la asimilación, es decir, de la imitación y los mecanismos asimiladores de la inteligencia y el juego. Durante el período sensorio-motor (salvo en el estadio VI en el que la disociación entra en su fase final), el significante y el significado siguen aún indiferenciados y los únicos "significantes" están constituidos por "índices" o "señales" que son simples aspectos del objeto o del esquema de acción. Por el contrario, tan pronto como la

imitación se vuelve lo suficientemente ligera y sólida como para funcionar en estado diferenciado, se hace capaz de evocar modelos ausentes y por consecuencia de dar a la actividad asimiladora "significantes"; a condición de que ésta, igualmente diferenciada por su lado, sea capaz de relacionarlos a los datos presentes. Por su misma diferenciación, la acomodación y la asimilación adquieren el poder de integrarse en nuevos sistemas más complejos que las acciones sensorio-motoras y que se construyen por extensión de estos últimos en el dominio no perceptible. En tanto que la actividad sensorio-motora no tiene acomodación sino a los datos presentes y la asimilación que bajo la forma inconsciente y práctica de una aplicación de los esquemas anteriores al actual tiene lugar, la actividad representativa requiere de un doble juego de asimilaciones y acomodaciones: a la acomodación a los datos presentes se agrega una acomodación imitadora de los datos no perceptibles, de tal suerte que, además de la significación del objeto actual dada por la asimilación perceptiva, intervienen igualmente las significaciones asimiladoras que están ligadas a los significantes que constituyen la evocación imitativa. Es cierto que este mecanismo complejo es a la vez simplificado y uniformizado socialmente por el empleo de los signos colectivos constituidos por las palabras, pero el uso de tales significantes requiere que el niño lo aprenda: ahora bien, para que lo aprenda se necesita precisamente de la imitación y de la adquisición, gracias a ella, de la capacidad de pensamiento representativo; por otra parte, el lenguaje no excluye nunca la intervención de significantes individuales que siguen siendo imágenes imitativas interiores.

Si tal es la representación naciente, recordemos ahora las transformaciones que implica en los dominios de la imitación, el juego y la inteligencia misma. El doble sistema de asimilaciones y acomodaciones que constituye el pensamiento representativo es susceptible, en efecto, así como el sistema simple de las asimilaciones y acomodaciones sensorio-motoras, de perfeccionarse según tres modalidades, según primen los procesos acomodativos, los procesos asimilativos o que ambos tiendan al equilibrio.

La *imitación* característica de este segundo período es,

pues, representativa, por oposición a la imitación sensorio-motora que funciona en presencia del modelo solamente: y esto, no porque el sujeto imite de manera diferenciada sino principalmente porque esta imitación exterior se funde con la imagen mental del modelo. Hay, pues, inversión de la situación con relación al estadio anterior de la imitación. En el estadio VI del período sensorio-motor, la imitación es exterior, está en vía de interiorización, lo cual sirve de representación: por ejemplo, cuando L. abre la boca en un esfuerzo para alcanzar el contenido de una caja de cerillos, representa así el ampliamiento deseado de la apertura visible de la caja y el gesto imitativo toma un valor de "significante" representativo. En la imitación propiamente representativa, sucede lo contrario: la imagen interior precede al gesto exterior, el cual la copia como en un "modelo interno" que asegura la continuidad entre el modelo real ausente y la reproducción imitativa. Pero la imagen, como lo hemos visto ya varias veces, no viene a intercalarse aquí por medio de una intervención súbita y milagrosa: no es otra cosa sino la acomodación de los esquemas sensorio-motores que se ha desarrollado en imitaciones exteriores, pero que se ha interiorizado y prolonga la actividad sensorio-motora que dirige aun la percepción y la motricidad. La imagen es a la vez imitación sensorio-motora interiorizada y esquema de imitaciones representativas. La imagen sonora de una palabra, por ejemplo, es a la vez el resultado interiorizado de una imitación sensorio-motora adquirida y el resultado de su producción ulterior, o sea de una imitación representativa. Por lo mismo, una imagen visual es la prolongación de los movimientos y de la actividad perceptiva (por oposición a la percepción como tal, ver cap III. sección 3) acomodados al objeto, al mismo tiempo que es la fuente de posibles imitaciones. En resumen, la imagen no es un elemento extraño que viene a intercalarse en un momento dado en el desarrollo de la imitación, sino una parte integrante del proceso de la acomodación imitativa: imitación interiorizada resultado de la imitación exteriorizada, marca el punto de conjunción de lo sensorio-motor y de lo represntativo.

Pero si la imitación prosigue, con las imágenes, el sistema esencial de los significantes va a beneficiar la representación

individual o egocéntrica y permite igualmente la adquisición del lenguaje, es decir, del sistema de los signos sociales convencionales o arbitrarios (en el sentido que los lingüistas le dan y por oposición a la "motivación" del simbolismo imaginado). La imitación no llega a ser por este camino la causa directa de las representaciones nuevas, sino el instrumento de adquisición de un número indefinido de significantes colectivos, los cuales son formadores de una continuación innumerable de representaciones socializadas. En efecto, las representaciones verbales constituyen un tipo nuevo que sobrepasará ampliamente a las posibilidades de la representación imitativa: el tipo conceptual. Sólo que, lejos de alcanzar el nivel propiamente conceptual, el lenguaje inicial del niño se limita a reforzar el poder representativo ya preparado por la imitación como tal: las representaciones que evoca son entonces de tipo lúdico, es decir, apoyadas por un simbolismo que el lenguaje no crea sino que acompaña y subraya, de tipo preconceptual, es decir que engendran representaciones nuevas de un tipo que anuncia el concepto, pero que sigue aún independiente del esquema sensorio-motor y es intermediario entre el símbolo imaginado y el concepto mismo. La acomodación imitativa da cuenta así de la formación de "significantes", los cuales son necesarios para la actividad representativa; recordemos ahora cómo la asimilación va a determinar las significaciones expresadas por imágenes o por significantes imitativos individuales, o por signos o significantes arbitrarios que son socialmente imitados.

La primera posibilidad que le queda a la representación imaginada es la de que la asimilación prevalezca sobre la acomodación, es decir, que la imagen del objeto ausente no sirva para un sistema de asimilaciones que la relacionaría con los datos presentes de manera adaptada, sino que simplemente sea puesta al servicio de asimilaciones subjetivas. Tal es el caso del *juego simbólico:* asimilación de cualquier objeto a cualquier otro, por intermedio de imágenes imitativas. ¿Cuál es entonces la diferencia que hay entre el símbolo lúdico y la imagen, cuando aquél interviene en un acto de imitación representativa o de inteligencia adaptada y que toma forma

en el equilibrio entre los procesos asimilativos y acomodadores que caracterizan al juego simbólico?

La imagen simple es una imitación interiorizada del objeto con el cual se relaciona, lo mismo que las imitaciones exteriorizadas son una copia directa del modelo, por medio del propio cuerpo o de los movimientos que proyectan los caracteres imitados en una reproducción material (dibujo o construcción). Dentro de un símbolo lúdico, tal como una cáscara sobre una caja que representa un gato en una pared, se agrega el hecho de que el objetivo (gato) no es evocado directamente por un movimiento directo del propio cuerpo ni por una reproducción material (modelado, dibujo, etc.) sino por intermedio del objeto vagamente comparable al cual le son atribuidas calidades de significantes gracias a una imitación exterior o interior de este objeto.

En el llamado "juego de imitación", el objeto significante es el propio cuerpo (por ejemplo "soy una iglesia", obs. 80), pero no hay en esto otra cosa que una diferencia de instrumento y, como lo hemos visto, hay imitación en todo juego simbólico. En el simbolismo secundario sucede lo mismo, salvo que la relación entre el objeto significante y el objeto significado escapa a la reflexión del sujeto, y que el objeto significante puede reducirse al estado de simple imagen.

Se reconoce en esta situación compleja el doble sistema de asimilación y acomodaciones que es característico de la representación: la relación asimiladora de la significación entre el objeto percibido y el objeto evocado y la relación entre las dos significaciones y las dos acomodaciones, de las cuales una es directa (objeto dado) y la otra imitativa (imagen "significante" del objeto evocado). Ahora bien, por lo que se refiere a la relación de las significaciones es claro que si el sujeto asimila, por ejemplo, una cáscara sobre una caja a un gato en la pared es porque no experimenta ningún interés, en el momento dado, por la cáscara como tal y la subordina a su interés por el gato: la asimilación de la cáscara al gato prevalece y con ella la acomodación a la cáscara y por consecuencia su asimilación perceptiva directa. Por otra parte, el niño no piensa en el gato sobre la pared para comprender y adaptarse sino simplemente por el placer de combinar estas

realidades con su idea y someterla a su actividad, lo cual refuerza la primacía de la asimilación y le confiere significaciones en un sentido puramente lúdico. En cuanto a los significantes, la imagen que representa el significado no es puramente imitativa, puesto que se integra al objeto dado a título de significante que refuerza esta imitación, es decir, de sustituto simbólico del objetivo representado (la cáscara representa al gato). En ciertos casos se trata de una simple imagen (como la imagen onírica de un objeto exterior que representa una parte del cuerpo), pero que precisamente difiere de la imagen puramente imitativa que presenta a la vez los caracteres de lo que está representado directamente y de lo que representa, gracias al simbolismo inconsciente. Esta intervención de un objeto dado como significante que refuerza la imitación del objeto significado es comparable a lo que sería la apelación a un dibujo para ilustrar un razonamiento (por ejemplo, una figura geométrica que facilita la comprensión deductiva). Pero en este último caso la imagen mental y el dibujo que sirven simultáneamente de significantes se corresponden uno con otro directamente y corresponden ambos también directamente al esquema significado (por ejemplo, la imagen mental, el dibujo y la noción de un triángulo equilátero). Por el contrario, en el caso del símbolo lúdico, el objeto significante o simbólico tiene una relación más o menos lejana con lo que representa, así como con el esquema imitativo que le sirve para evocar este objeto representado: sin embargo, ambos, objeto significante y esquema imitativo, constituyen el símbolo. Se ve por esto hasta qué punto es evidente que en una estructura de conjunto como ésta la asimilación prevalece sobre la acomodación: prima en el esquema significado, puesto que es evocada por el solo placer de la combinación y prima en la relación entre el significante y el significado porque el primero es asimilado al segundo sin correspondencia objetiva; finalmente, modera también la acomodación a la significación puesto que ésta no es puramente imitativa, sino que se apoya sobre un sustituto cualquiera.

Finalmente, anotemos la diferencia entre el sistema de significantes y significaciones lúdicas y el sistema correspondiente que rige la imitación representativa. Cuando el sujeto

imita un modelo ausente que evoca por la imagen, se puede hablar también de un objeto sustituto o significante que en este caso es el propio cuerpo, de un objeto evocado que es el modelo y de la imagen imitativa de éste. Pero, como en el ejemplo del acto del pensamiento adaptado que se acompaña de imagen mental y de dibujo, y al contrario de lo que sucede en el caso del símbolo lúdico, la imagen mental, el objeto significante o sustituto (el propio cuerpo) y el objeto evocado (el modelo), están en correspondencia exacta y no sólo subjetivamente analógica. Pero, a diferencia de la búsqueda inteligente en la cual esta correspondencia es a la vez acomodación a los objetos y asimilación de éstos a los esquemas del sujeto, la correspondencia de la imitación representativa señala la primacía de la acomodación sobre la asimilación porque todo el sistema es moldeado sobre el objeto modelo y la actividad asimilativa se reduce a reproducir los esquemas acomodados.

Llegamos, pues, a la *representación cognoscitiva* que en este nivel está constituida por el "preconcepto". Caracterizada por una búsqueda de equilibrio entre la asimilación y la acomodación y favorecida por el apoyo de significantes colectivos que son los signos verbales, la representación cognoscitiva que nace debería poder transformar inmediatamente los esquemas de la inteligencia sensorio-motora en conceptos generales y sus coordinaciones en razonamientos operatorios. Por el contrario, es muy interesante comprobar que en el nivel señalado por el apogeo de los juegos simbólicos y de la imitación representativa cuyas estructuras acabamos de rememorar, el pensamiento mejor adaptado de que fuera capaz el niño no sobrepasaría una forma vecina de ambas. Por lo tanto, en función del conjunto del desarrollo de las representaciones, bajo su triple aspecto imitativo, lúdico y nocional, conviene interpretar el pensamiento cognoscitivo elemental del niño cuyo carácter intermediario entre el pensamiento simbólico y el pensamiento lógico hemos señalado desde hace tiempo.

El preconcepto, es decir, la primera forma de pensamiento conceptual, se superpone a los esquemas sensorio-motores gracias al lenguaje, y es en efecto un cuadro nocional que no alcanza ni la generalidad (intuiciones jerárquicas) ni la indivi-

dualidad verdadera (sigue siendo el objeto idéntico fuera del campo de acción cercana). Su mecanismo característico es el de asimilar el objeto dado o percibido a objetos evocados por la representación, pero no reunidos en clases o relaciones generales sino simplemente significados por la imagen y por designaciones verbales semiindividuales ("la" luna, etc.). El doble sistema de asimilaciones y acomodaciones que caracteriza toda representación testimonia en estos casos una tendencia al equilibrio entre las dos funciones y no una primacía de la una o de la otra como en la imitación o el juego simbólico; este equilibrio sigue siendo inestable e incompleto: uno de los objetos (percibido o evocado) del conjunto es considerado como ejemplar tipo del total, lo que recuerda al sustituto simbólico característico del esquema lúdico o al modelo característico del esquema imitativo, y no como un individuo entre otros, como es el caso en los esquemas conceptuales. Se deduce de aquí que la asimilación está centrada, como en el juego, en lugar de ser generalizada y que la acomodación al objeto típico continúa siendo imaginada, como en la imitación, en lugar de extenderse a todos y perder su carácter imitativo. En cuanto a la coordinación entre los preconceptos, es decir, en cuanto al razonamiento transductivo, sigue siendo un intermediario entre las coordinaciones simbólicas o imitativas y el razonamiento propiamente dicho o deductivo: constituye a la vez una simple experiencia mental o la imitación de secuencias reales que prolongan los razonamientos prácticos o sensorio-motores y una continuación de las participaciones directas sin inclusiones o encajes jerárquicos, como es el caso de los razonamientos simbólicos. Ahora bien, es fácil explicar estos caracteres de la representación cognoscitiva al situarlos dentro del contexto general de las representaciones de este nivel y de las formas de equilibrio características de la asimilación y de la acomodación de este estadio.

El primer problema que se plantea a este respecto es el de comprender por qué, durante esta fase inicial del desarrollo de las representaciones, la representación cognoscitiva o nocional no juega sino un papel tan limitado en el conjunto de la actividad representativa, mientras que después dominará cada vez más completamente. Lo cual equivale a volver a pregun-

tarse por qué el niño pequeño consagra casi todo su tiempo al juego simbólico o a la imitación en lugar de dedicarse a la búsqueda adaptada. La respuesta es simple: porque la adaptación a realidades nuevas antes de alcanzar las relaciones esenciales entre el sujeto y el objeto comienza siempre en la superficie del yo (egocentrismo) y de las cosas (imitación). Dicho de otra manera, la acomodación y la asimilación no pueden equilibrarse al comienzo, cuando, al sobrepasar la esfera de la acción práctica y próxima, el sujeto se encuentra en presencia de la realidad física y de la realidad del tiempo así como de la realidad social. El nuevo universo que se ha abierto a la representación obliga, pues, al niño a reproducir la evolución ya terminada en el plano del universo sensoriomotor: no pudiendo comprender inmediatamente (por asimilación y acomodación juntas), a veces asimila lo real a su yo sin acomodarse (juego simbólico) y a veces acomoda su actividad o su representación a modelos sin asimilarlos (imitación, dibujo, etc.); el esfuerzo de adaptación que reúne las dos funciones no ocupa, pues, una posición intermediaria sino que está destinado a ampliarse cada vez más y a englobar progresivamente sus dos alas. El desequilibrio entre la acomodación y la asimilación es la simple expresión de la situación general que caracteriza la adaptación representativa en sus comienzos y basta para explicar la pobreza inicial de las representaciones propiamente cognoscitivas.

En cuanto a su estructura preconceptual y transductiva, proviene simplemente de este desequilibrio del conjunto, ya que, como acabamos de ver, testimonia en sí misma un equilibrio incompleto e inestable entre los procesos acomodadores y asimiladores. En efecto, si el juego simbólico señala una primacía de la asimilación sobre la acomodación, y la imitación la primacía inversa, el preconcepto se caracteriza por una asimilación incompleta, centrada sobre el ejemplar tipo en lugar de extenderse a todos los elementos del conjunto, y por una acomodación igualmente incompleta que está limitada a la evocación imaginada de este individuo-tipo, en lugar de extenderse a todos.

Es, pues, evidente que el carácter incompleto de estos dos componentes del equilibrio adaptativo se basa en las mismas

causas que dan lugar a su primacía adaptativa en el juego y la imitación y que son las mismas que ocasionan su desequilibrio de conjunto. Un equilibrio estable entre los dos procesos supone que el pensamiento no se ligue solamente a estados estáticos, sino que emprenda las transformaciones y que estas transformaciones no imiten apenas a las transformaciones irreversibles de la realidad, sino que puedan, gracias a su reversibilidad, volver a encontrar los estados anteriores y asegurar la existencia de constancias indeformables. Solamente un sistema de operaciones está en equilibrio permanente, porque una operación es a la vez una modificación posible de lo real que la acomodación imitativa podrá seguir paso a paso y una acción asimilativa cuya reversibilidad atestigua un poder propio. Pero para constituir un sistema de operaciones es necesario que la asimilación y la acomodación actúen de manera continua y no momentánea y alternativamente. Ahora bien, lo característico de las representaciones de este nivel es oscilar entre la asimilación egocéntrica cuya forma extrema es el juego y la acomodación fenomenista de la imagen imitativa; y lo característico del pensamiento preconceptual es no equilibrar sino asimilaciones y acomodaciones cortas e incompletas, estáticas y centradas en torno de elementos privilegiados. Por falta de este equilibrio móvil y permanente que caracteriza las operaciones, el pensamiento preconceptual sigue siendo intermediario entre el símbolo, la imagen y el concepto: en la medida en que la acomodación imitativa permanece estática y no logra seguir el conjunto de los elementos y de las transformaciones, queda como imaginada y expresa solamente situaciones instantáneas o elementos parciales; por otra parte, en la medida en que la asimilación es incompleta, es decir, que establece participaciones directas entre los objetos sin alcanzar la jerarquía de las clases o la coordinación de las relaciones, sigue siendo simbólica sin alcanzar la generalidad operatoria. Es, por lo tanto, comprensible que las estructuras características del pensamiento preconceptual, del juego y de la imitación, se influyan recíprocamente en este primer nivel de la representación, para formar una totalidad bien determinada por sus condiciones generales de equilibrio.

3. El segundo período: la actividad representativa egocéntrica. Estadio II: el pensamiento intuitivo

La interdependencia que acabamos de comprobar entre las diversas formas de representaciones durante la primera fase del pensamiento egocéntrico se encuentra en las transformaciones que caracterizan la segunda fase desde el punto de vista del juego, de la imitación y la representación nocional, entre los cuatro, cinco y siete años.

El pensamiento egocéntrico se caracteriza por sus "centraciones", es decir, que en lugar de adaptarse objetivamente a la realidad asimila a la acción propia esta realidad deformando las relaciones según el "punto de vista" de éste.[2] De ahí proviene el desequilibrio entre la asimilación y la acomodación cuyos efectos hemos visto en el curso del estadio preconceptual. Consecuentemente, la evolución se hará en el sentido del equilibrio, es decir, de la descentración. El pensamiento intuitivo marca un progreso primario a este respecto, en la dirección de una coordinación que se verá perfeccionada con las agrupaciones operatorias.

La descentración gradual de la asimilación egocéntrica es visible ya en los juegos simbólicos del segundo estadio y en su unión con la imitación representativa. El juego, al comprometerse en el sentido de las combinaciones múltiples y de los ciclos propiamente dichos, se convierte en expresión de la

[2] El egocentrismo es, por una parte, primacía de la satisfacción sobre la comprobación objetiva; de allí proviene la característica del pensamiento inicial del niño que es intermediario entre el juego y la adaptación y deformación de lo real en función de la acción y del punto de vista propios. En ambos casos es naturalmente inconsciente y es por antonomasia resultado de la indisociación entre lo subjetivo y lo objetivo. El término de egocentrismo que hemos siempre empleado en este sentido es sin duda inadecuado, pero no he podido encontrar uno mejor. La idea misma ha sido criticada en especial por Wallon. Pero sobre este punto central creemos estar mucho más cerca de Wallon de lo que él piensa, puesto que aunque descarta la palabra sí acoge la noción. En particular, en su estudio sobre las reacciones del mundo exterior" (*Encycl. Franc.*, 8.3 D., 1938) desarrolla la idea de que el niño comienza a concebir las cosas a través de actividades para las cuales éstas son objeto, y de allí provendría la dificultad de los niños para objetivar sus conceptos espacio-temporales. Vuelve sobre el punto de la primacía de la satisfacción en la siguiente fórmula: "El niño piensa optativamente antes que indicativamente", que podría constituir la definición misma del egocentrismo desde el punto de vista funcional. Nos satisface señalar esta coincidencia sustancial tanto más cuanto que en varias ocasiones en el curso de esta obra hemos señalado las diferencias que se deslizan a veces en las interpretaciones que Wallon da a nuestros resultados.

realidad, lo mismo que en transformación afectiva de ésta. Por otra parte, el símbolo es cada vez menos deformante y se aproxima a la construcción imitativa de la imagen adecuada, de donde proviene una coordinación cada vez más estrecha entre los significantes dados por la imitación y la asimilación lúdica. De los cinco a los siete años se encuentran intermediarios cada vez más numerosos entre el juego y la búsqueda adaptada, al punto de que es difícil, en un medio escolar en el que se practica la actividad libre, señalar las fronteras entre el juego y el trabajo mismo. Esta evolución conjugada del juego y la imitación marca el comienzo de un proceso que se terminará en el curso del período siguiente y que es el de la integración progresiva, o más precisamente reintegración, de la inteligencia como tal. Dicho de otra manera y en el lenguaje que hemos utilizado, esto significa un desplazamiento hacia el equilibrio de la acomodación y la asimilación.

Ahora bien, las transformaciones correlativas del pensamiento adaptado son significativas desde este punto de vista: el pensamiento intuitivo de los cuatro a los cinco y siete años constituye el intermediario exacto entre el pensamiento preconceptual y el pensamiento operatorio, y esto es lo que hemos visto en cada uno de los puntos abordados en los capítulos VIII y IX. Volvamos al ejemplo de la correspondencia entre las sillas y las niñas (obs. 112 *bis*) y a la comparación ya esbozada en el capítulo VIII en la que hemos visto la correspondencia seriada con el pensamiento intuitivo en general.[3] Cuando se pide al niño establecer una correspondencia en el orden de tamaño de los objetos de una colección cualquiera con los de otra (tales como las sillas y las personas o palos y muñecas, etc.) o simplemente cuando el niño intenta seriar los objetos de un conjunto único, las reacciones que ocurren en la edad de los cuatro a siete años pasan por las tres fases siguientes: durante la primera, que participa del pensamiento pre-conceptual, el sujeto no consigue reunir los objetos sino por parejas o pequeños conjuntos, sin secuencia ni correspondencia seriada; durante el segundo, logra por

[3] Principalmente en *La genèse du nombre chez l'enfant* y en *Le développement des quantités chez l'enfant* hemos analizado el pensamiento intuitivo en los terrenos lógico-aritmético y espacio-temporal.

medio de titubeos encontrar un orden y una correspondencia seriada, pero no está seguro de que las dos colecciones sean aún equivalentes (en número) cuando se destruye la figura que acaba de construir, y tampoco puede volver a ponerlas en correspondencia término por término sin agregar o quitar términos; durante la tercera fase, que es la operatoria, la correspondencia es lograda y la equivalencia se conserva, sean cuales sean las transformaciones de la figura. La sucesión de estas tres fases, que pueden servir de ejemplo típico de lo que se encuentra en los diversos niveles, basta para mostrar el papel de la intuición en el paso del pensamiento preconceptual inicial al pensamiento operatorio del período siguiente.

Primero, es evidente que la fase inicial durante la cual el sujeto no consigue construir sino parejas de objetos incoordinadas entre sí, prolonga la transducción preconceptual simplemente: el niño, incapaz de anticipar la figura total de una serie simple o doble, se encuentra en el nivel de las relaciones semi-individuales o semi-generales y yuxtapone estas relaciones por concentraciones sucesivas, sin asimilación y acomodación de conjunto. La segunda fase que se establece gracias a progresos insensibles de la primera (series de tres a cuatro términos, etc.), señala un progreso neto en el sentido de la descentración y de la extensión de los procesos adaptativos. Por una parte, los pequeños conjuntos ya no están yuxtapuestos sino que son asimilados entre sí hasta la construcción de la serie total. Por otra parte, esta asimilación se apoya en una figura de conjunto (el esquema de la serie o de la correspondencia) que sirve de significante o de imagen directiva, puesto que el sujeto no podría realizar la construcción si no se anticipara por medio de una acomodación imitativa suficientemente precisa. Pero se trata de saber si se está en presencia ya de un esquema operatorio. Ahora bien, la experiencia responde precisamente a este punto esencial, en la forma más definida puesto que, después de haber construido su dispositivo, el niño no cree ya en la equivalencia persistente de las dos colecciones si se transforma la configuración: se trata, pues, de una figura y no de un sistema operatorio y de una figura ligada a la acomodación de la acción proyectada, por oposición al símbolo móvil de una operación reversible que

podría ser pensado en todo momento (en particular, después de la destrucción de la configuración perceptiva). La única diferencia entre esta figura intuitiva y la imagen del estadio precedente es la de que constituye una estructura figural completa, es decir, una "configuración" y no una simple imagen individual. Se ve, pues, el progreso de esta intuición articulada con relación a la intuición preconceptual, pero se advierte también que aún le falta algo para desembocar en el esquema operatorio: precisamente liberarse de toda imagen y acomodar el pensamiento no solamente a configuraciones estáticas sino a transformaciones posibles como tales. Solamente en el curso de la tercera fase se alcanza este resultado.

En resumen, la existencia del pensamiento intuitivo que nos es conocida por otras investigaciones recientes confirma recurrentemente el papel de la acomodación imitativa e imaginada en las fases iniciales de la representación nocional. Esto explica simultáneamente la continuidad que relaciona el pensamiento preconceptual y simbólico con el pensamiento operatorio. Durante este estadio, así como en el curso del precedente, las relaciones generales de la asimilación y de la acomodación dan cuenta simultáneamente de las relaciones entre el juego, la imitación y el pensamiento adaptado, así como del equilibrio intrínseco alcanzado por éste en sus formas específicas.

4. El tercer período: la actividad representativa de orden operatorio

Finalmente, hacia los siete u ocho años, es alcanzado un equilibrio permanente entre la asimilación y la acomodación por el pensamiento adaptado en el plano de las operaciones concretas, y hacia los once a doce años en el plano de las operaciones formales. Ahora bien, es precisamente hacia los siete u ocho años cuando se puede hablar de una reintegración real del juego y de la imitación en la inteligencia, y es hacia los doce años cuando las últimas formas de juego simbólico finalizan y comienza la adolescencia.

Nos quedan por analizar estas correlaciones finales y vol-

verlas a colocar en el conjunto del desarrollo de la representación.

En efecto, durante este tercer período la imitación se vuelve refleja, es decir, se subordina a los fines perseguidos por la inteligencia dando cuenta así de una evolución cuya curva es digna de remarcarse. Hemos visto cómo a los niveles sensorio-motores en los que nace, la imitación es correlativa con el desarrollo de la inteligencia: acomodación de esquemas asimiladores, imitación inicial, todo se diferencia progresivamente de la asimilación y queda bajo su dependencia y no es sino una de las manifestaciones de la inteligencia sensorio-motora. Una vez constituida como imitación representativa esta función presenta el máximum de diferenciación (al nivel en que el niño sugestionable y abierto a todas las influencias reproduce sin reflexión todos los modelos que registra y la selección de éstos depende de razones afectivas). Solamente hacia el final del período egocéntrico es cuando, al lograr disociar los puntos de vista, el niño aprende simultáneamente a tener en cuenta el punto de vista propio (en lugar de confundirlo con todo lo demás) y a resistir a las sugestiones de los otros: entonces el progreso de la reflexión engloba a la imitación misma que se reintegra así en la inteligencia. La imitación interior o imaginación reproductiva sigue la misma línea de evolución: disociada de la actividad perceptiva a partir del período representativo, se despliega por sí misma y nutre imágenes como "significante" y nutre también al juego simbólico y al pensamiento; luego estos significantes se reintegran poco a poco en la inteligencia como tal. Para verificar esto, basta con examinar las transformaciones del dibujo. Los niños dibujan simplemente para representar objetos, mientras que los grandes integran sus dibujos en sistemas con finalidades intelectuales más amplias. Pero no se puede decir que con el desarrollo del pensamiento en el sentido operatorio la imitación regrese, o que la acomodación se retraiga: al contrario, es la inteligencia la que se amplía constantemente. Es muy fácil de comprender esto puesto que la actividad inteligente es un equilibrio de la asimilación y la acomodación, y la imitación es un simple prolongamiento de esta última: decir que la imitación se reintegra en el seno de la inteligencia significa simplemente que

la acomodación inicialmente en desequilibrio con relación a la asimilación en los comienzos del período representativo (se vio por qué) tiende a reequilibrarse con relación a ella.

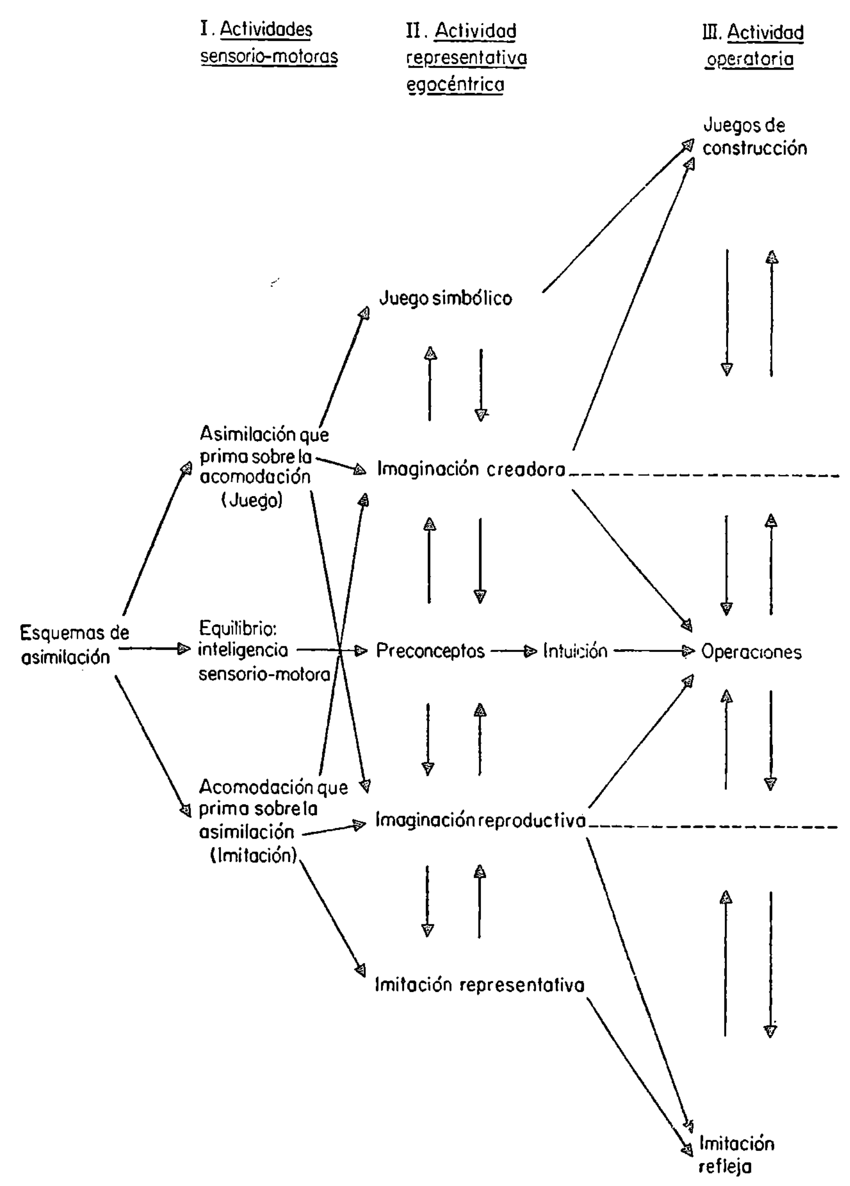
Ahora bien, la evolución del juego sigue una curva exactamente simétrica. Por lo mismo que la imitación se reintegra progresivamente en la inteligencia y no por el debilitamiento de la actividad acomodativa sino por la equilibración gradual con la asimilación, es decir, por la extensión general del dominio de la inteligencia, la evolución del símbolo lúdico señala una reintegración complementaria y correlativa de la actividad asimilativa en el trabajo intelectual por equilibración progresiva con la acomodación. En efecto, mientras que el juego sensorio-motor no es sino un prolongamiento de las adquisiciones debidas al desarrollo de la inteligencia, el juego simbólico de los comienzos del período representativo se expande de manera autónoma y se diferencia ampliamente durante toda la primera infancia: ahora bien, a los siete u ocho años, con ocasión de la aparición de las primeras operaciones concretas, el juego simbólico se transforma en el sentido de una adecuación progresiva de los símbolos a la realidad simbolizada, es decir, de una reducción del símbolo a la imagen simple. Esto es lo que se ve en la transformación de los juegos simbólicos en juegos de construcción en los que el objeto construido simboliza ya al objeto representado, con una correspondencia análoga a la del dibujo. Pero esta reintegración del juego simbólico en la inteligencia, que logra restringir la extensión del símbolo en su condición deformante, no disminuye en nada la actividad formadora (lo mismo que la disminución de la imitación exterior no restringe la actividad acomodadora o la imitación interior e imaginada): la imaginación creadora, que es la actividad asimiladora en estado de espontaneidad, no se debilita con la edad, sino que, gracias a los progresos correlativos de la acomodación se reintegra gradualmente en la inteligencia, la cual se amplía en la misma proporción.

Ahora bien, es natural que esta extensión general del equilibrio entre los procesos asimiladores y acomodadores que explica la evolución del juego y de la imitación se acompañe de un equilibrio más estable y más completo en el dominio en el que el espíritu busca asimilar y acomodarse a la vez, es

decir, en el pensamiento adaptado o investigación inteligente. En efecto, lo mismo que en los comienzos de la representación, el desequilibrio de la asimilación y de la acomodación implica a la vez la diferenciación del juego y de la imitación y la estructura semi-imitativa y semi-simbólica del pensamiento preconceptual (tanto como el equilibrio progresivo) conducen a la ampliación de la inteligencia que integra en su seno a la imitación y la construcción lúdica o espontánea y la estructura en el sentido de una coordinación permanente entre los procesos asimiladores y acomodadores.

Esta coordinación en equilibrio permanente no es otra cosa que el pensamiento operatorio. En efecto, un sistema de operaciones como las operaciones elementales de la aritmética o de la geometría, o como las seriaciones y encajamientos lógicos, puede ser concebido como un conjunto de transformaciones objetivas reproducidas sucesivamente por experiencia mental (acomodación imitativa) o como sistema de combinaciones debidas a la actividad asimilativa del sujeto. Además, el carácter propio de las operaciones es reversible: ahora bien, la reversibilidad no se explica sino como el producto de este equilibrio entre la asimilación y la acomodación. La acomodación por sí sola es necesariamente irreversible, puesto que está sometida a las modificaciones de la realidad en un sentido único, y por medio de una acomodación sin asimilación el camino de retorno sería un nuevo camino. La asimilación por sí sola es igualmente irreversible porque sin acomodación correlativa deforma su objeto en función de las transformaciones de lo real, mientras que la acomodación debe tener en cuenta los estados anteriores como ulteriores: el equilibrio de las dos tendencias asegura la reversibilidad y crea la operación como tal o acción que se convierte en reversible.

Se ve pues la continuidad entre la operación y la intuición. La acomodación característica del pensamiento intuitivo depende aún de ciertas configuraciones, mientras que la acomodación operatoria se libera de toda influencia figural al relacionarse con las transformaciones como tales y no con la imagen de los estados aislados y estáticos. En cuanto a la intuición, se vieron más arriba sus relaciones con el pensamiento



imaginado inicial. Por otra parte, la asimilación operatoria prolonga la asimilación intuitiva y ésta a la asimilación preconceptual. La evolución del pensamiento es, pues, un equilibrio progresivo entre la acomodación imitativa y la asimilación y esto a través de estadios sucesivos, a pesar de que el

juego y la imitación evolucionan correlativamente en el sentido de su reintegración complementaria.

Nos encontramos, pues, en presencia de un nuevo aspecto del desarrollo mental, que podemos relacionar con los dos aspectos descritos hasta aquí en nuestras investigaciones anteriores. Hemos comenzado por ver el carácter egocéntrico del pensamiento primitivo del niño bajo la forma de una estructura prelógica relacionada con los puntos de vista y los esquemas de la actividad propias, y hemos intentado mostrar cómo este egocentrismo disminuye a medida que se produce la socialización del niño en el sentido del intercambio y la cooperación. Después de lo cual hemos podido desentrañar el mecanismo operatorio que caracteriza a los procesos internos de esta evolución: al pensamiento lógico y socializado corresponde el "grupo", que es una coordinación reversible de los puntos de vista (reciprocidad de las relaciones y encajes jerárquicos de clases) simultáneamente en el seno de un pensamiento individual o entre varios observadores, mientras que el pensamiento egocéntrico corresponde a la irreversibilidad propia de la intuición y la percepción. Finalmente, hemos comprobado que el pensamiento evoluciona desde la representación imaginada, simbólica y preconceptual hasta la representación conceptual de orden operatorio, como si el pensamiento egocéntrico e irreductible del "grupo" fuera necesariamente simbólico o intermediario entre la imagen y el concepto, mientras que el pensamiento conceptual de orden racional supusiera la socialización y el "grupo".

Ahora bien, estas correlaciones se comprenden por sí mismas. En efecto, es claro que el egocentrismo debe definirse no solamente como la primacía de la asimilación sobre la acomodación sino como el desequilibrio entre los dos procesos con primacía alternativa de uno y de otro. En el plano social hemos anotado desde el comienzo de nuestras investigaciones (*La langage et la pensée chez l'enfant*, p. 57) que la edad en que el niño es más egocéntrico es también en la que imita más, porque el egocentrismo es la indiferenciación del yo y del grupo o la confusión del punto de vista propio con el de los otros. Desde el punto de vista del pensamiento, hemos anotado que las formas de causalidad o de representaciones

más egocéntricas se acompañan siempre del máximum de fenomenismo y que la acomodación se queda en la superficie de las cosas cuando la asimilación las deforma en función de caracteres más periféricos (*La causalité physique chez l'enfant*, Conclusiones). Es ésta una razón primaria por la cual el pensamiento egocéntrico es a la vez imaginado, desde el punto de vista de la acomodación, y simbólico, por sus asimilaciones. Por otra parte, en la medida en la que es preoperatorio e irreversible, no puede apoyarse sino en la imagen y la percepción mismas. En cuanto al pensamiento conceptual de orden racional, sus relaciones con el "grupo" lógico y con la socialización por cooperación, o coordinaión de los puntos de vista, son demasiado evidentes para volver sobre ellos. Pero es necesario comprender que la forma de equilibrio así alcanzada al término del desarrollo es la que proporciona la mejor justificación de la continuidad funcional sobre la que hemos insistido tan a menudo en esta obra.

Las operaciones de la razón constituyen sistemas de conjunto caracterizados por una cierta estructura móvil y reversible ("grupos" cualitativos y "grupos" matemáticos) que no podrían ser explicados ni por la neurología, ni aun por la psicología sino a título de formas de equilibrio hacia las cuales tiende todo el desarrollo. Ahora bien, para dar cuenta del hecho de que las estructuras sensorio-motoras, simbólicas o preconceptuales e intuitivas acaben por desembocar en estos sistemas generales de acciones que son las operaciones racionales, es necesario comprender de qué forma cada una de estas variaciones de la conducta se continúa con la siguiente en el sentido de un equilibrio de inferior a superior. Por esto, el análisis estadístico de los niveles discontinuos y superpuestos no basta, mientras que el dinamismo funcional de la asimilación y la acomodación, en lo que respecta a sus diferencias estructurales, permite seguir el equilibrio progresivo y comprender el papel específico de la vida mental, el cual consiste en conquistar una movilidad y una reversibilidad completas imposibles de realizar en el plano orgánico.

ÍNDICE

Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en el mes de septiembre de 2004 en Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA), Calz. de San Lorenzo, 244; 09830 México, D. F. Se tiraron 1 000 ejemplares.